

FLAVIO CREMASCO FERREIRA

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO FÍSICA:
MATRIZES HISTÓRICAS E POLÍTICAS,
CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS**

***CITIZENSHIP AND PHYSICAL EDUCATION:
HISTORICAL AND POLITICAL MATRICES,
PERSPECTIVES AND CONTRADICTIONS***

Campinas
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FLAVIO CREMASCO FERREIRA

CIDADANIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: MATRIZES HISTÓRICAS E POLÍTICAS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS

Orientador: Lino Castellani Filho

*CITIZENSHIP AND PHYSICAL EDUCATION: HISTORICAL AND
POLITICAL MATRICES, PERSPECTIVES AND CONTRADICTIONS*

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-
Graduação da Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Mestre em Educação Física,
área de concentração Educação Física e Sociedade.

*Dissertation presented to the Post Graduation
Programme of the School of Physical Education
of State University of Campinas to obtain the
Master's degree in Physical Education.
Concentration area: Physical Education and Society.*

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO FLAVIO
CREMASCO FERREIRA, ORIENTADO PELO PROF. DR. LINO
CASTELLANI FILHO

A large, stylized handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and a horizontal line at the bottom, is written over the text of the block.

Campinas, 2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
DULCE INÊS LEOCÁDIO DOS SANTOS AUGUSTO – CRB8/4991 - BIBLIOTECA
“PROF. ASDRUBAL FERREIRA BATISTA”
FEF - UNICAMP

F413c	<p>Ferreira, Flavio Cremasco, 1987- Cidadania e Educação Física: matrizes históricas e políticas, contradições e perspectivas / Flavio Cremasco Ferreira. --Campinas, SP: [s.n], 2013.</p>
-------	--

Orientador: Lino Castellani Filho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Cidadania. 2. Educação Física. 3. Educação. 4. Escola.
I. Castellani Filho, Lino. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Citizenship and Physical Education: historical and political matrices, perspectives and contradictions.

Palavras-chave em inglês:

Citizenship

Physical Education

Education

School

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

Titulação: Mestre em Educação Física.

Banca Examinadora:

Lino Castellani Filho [Orientador]

Cesar Aparecido Nunes

Odilon José Roble

Data da defesa: 22-02-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Lino Castellani Filho
Orientador



Prof. Dr. Odilon José Roble



Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes

*À Esperança.
(Consciente, crítica e batalhadora).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao professor Lino Castellani Filho, orientador atencioso e generoso, que se preocupou em guiar sem nunca controlar ou direcionar minhas reflexões e minha escrita. Agradeço pela paciência e dedicação desde os tempos de graduação – lá se vão seis anos desde a primeira disciplina, ministrada pelo professor, que cursei – e pelos muitos momentos de descobertas e aprendizado.

Agradeço às professoras Elaine Prodócimo e Eliana Ayoub, pessoas tão importantes durante esses meus seis anos de Unicamp. Ensinaram-me, dentre tantas outras coisas, a importância fundamental do amor e do carinho no trabalho como professor, não apenas através de suas palavras, mas principalmente através de suas atitudes.

Agradeço ao professor Odilon Roble que, como ele mesmo disse em minha apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, complementa, junto com o professor Lino Castellani e eu, três gerações que buscam pensar e lutar por uma educação física escolar nova e diferente, pois crítica e humana.

Agradeço também ao professor César Nunes, exímio orador apaixonado pelo conhecimento e pela educação. Suas aulas, durante a pós-graduação, contribuíram amplamente para este trabalho, não apenas através de conceitos ou teoria apresentadas, mas por contribuir profundamente para a ampliação e qualificação de minha visão de mundo.

Agradeço ainda aos amigos que me acompanharam nessa jornada. Desde os que apenas compartilharam aulas, ideias e teorias, até aqueles que estiveram mais próximo, tranquilizando e incentivando-me nos momentos mais complicados da elaboração deste trabalho. Agradeço também a meus pais, a quem agradecimentos jamais serão suficientes.

Agradeço, por fim, toda a estrutura institucional que me permitiu desenvolver esse trabalho. Mesmo que sejam possíveis críticas e questionamentos, agradeço o fato de que muitas instituições (especialmente a Faculdade de Educação Física da Unicamp e a CAPES) trabalharam para que eu pudesse desenvolver este estudo. Agradeço pela oportunidade de fazer ciência neste país, na esperança de que cada vez mais pessoas tenham essa mesma oportunidade.

FERREIRA, F. C. *Cidadania e Educação Física: matrizes históricas e políticas, contradições e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação Física/Unicamp, 2013.

RESUMO

Este trabalho nasceu da constatação de que, especialmente nos últimos anos, a educação tem sido constantemente associada a “formação cidadã”. Porém, raras são às vezes em que tal associação vem acompanhada de alguma explicação, ou mesmo consideração acerca do que significaria formar para a cidadania. Partindo dessa avaliação, este trabalho buscou, primeiramente, trabalhar com o conceito de cidadania, buscando entendê-lo de forma mais ampla e complexa, mas sem nenhuma pretensão de esgotá-lo. O Estado, enquanto instituição social, também foi estudado, uma vez que a responsabilidade pela garantia da cidadania costuma ser a ele atribuída. Em seguida, o trabalho buscou entender e discutir essa tão atual associação entre a educação e a cidadania, alcançando, no quarto capítulo, a área da educação física escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Cidadania, Educação Física, Educação.

FERREIRA, F. C. *Citizenship and Physical Education: historical and political matrices, perspectives and contradictions*. Master's degree dissertation. Campinas: College of Physical Education/Unicamp, 2013.

ABSTRACT

The inspiration for this work was attained from the understanding that, over the last years, education has constantly been associated to the concept of “citizen formation”, although the meaning of this concept is rarely explained. Therefore, this dissertation seeks to develop the very concept of citizenship in its width and complexity, without, however, having any pretension to exhaust the subject. The State while social institution has also been studied, due to the fact that it is often regarded as the guarantor of citizenship. Hereafter, it was attempted to understand the current existing association between education and citizenship, just before considering the field of physical education.

KEYWORDS: Citizenship, Physical Education, Education, School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: CIDADANIA E ESTADO	21
1.1 A Cidadania	21
1.2 A Emancipação Humana	34
1.3 O Estado	38
1.4 O Estado brasileiro e sua relação com a negação da cidadania.....	50
CAPÍTULO 2: CIDADANIA E EDUCAÇÃO	55
2.1 Cidadania e Educação: uma relação histórica e política.....	55
2.2 Cidadania e Educação: uma relação filosófica	59
2.3 Cidadania e Educação: debatendo a relação.....	69
CAPÍTULO 3: CIDADANIA E EDUCAÇÃO FÍSICA	73
3.1 A diversidade de entendimentos sobre a relação entre educação física e cidadania .	74
3.2 Remexendo a história da educação física no Brasil em busca da cidadania	84
3.3 A Cidadania Corporal	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

INTRODUÇÃO

O ano de 1988 foi muito importante para o Brasil. Depois de oitenta anos do século XX marcados por diversas mudanças e reviravoltas no campo político, o país havia reconquistado o direito ao voto direto e, pouco adiante, elaborava e aprovava uma nova constituição, que se convencionou chamar de Cidadã. Os esforços de Ulysses Guimarães e muitos outros que estiveram envolvidos resultaram em um texto que pretendia e previa muitos avanços para o país, mas parte deles ainda não se materializou até os dias de hoje.

A partir deste momento histórico, o termo cidadania foi ganhando cada vez mais importância, sendo proclamado nos mais diversos âmbitos. “Cidadão” se tornou palavra de ordem nos discursos políticos, nos documentos oficiais dos governos, nas propostas do terceiro setor, no discurso da mídia e da maioria dos brasileiros... Todos, profundamente certos de que a cidadania é a bandeira fundamental, e que a luta pelo seu “hasteamento pleno”, pela sua efetivação, deva ser o novo estandarte a ser conduzido pelo povo brasileiro.

Não demorou muito para que, sob influência de um sentimento que Jorge Nagle (1974) tão bem traduz – o entusiasmo pela educação, que a entende como panaceia para todos os males – a propalada “formação do cidadão” fosse levada para dentro dos muros da escola. É notório que cada vez mais, seja através de documentos oficiais de âmbito federal, estadual ou municipal, ou através da propaganda das escolas particulares, a escola tem sido chamada a cumprir o papel de deflagradora, garantidora da formação cidadã dos indivíduos.

Essa atenção para a questão da cidadania ajuda a compor, alavanca a preocupação do brasileiro com a Educação. Segundo pesquisa realizada pelo Ibope a pedido do Jornal Nacional, divulgada no dia 16 de Agosto de 2010, a educação é a segunda maior preocupação do brasileiro, ficando a frente de questões como segurança pública e emprego e salário – ainda que muito atrás da questão da saúde.

Assim, temos a “formação cidadã” como um dos mais atuais estandartes da sociedade brasileira, e a Educação como sua segunda maior preocupação. E se a associação entre esses dois temas ainda possa parecer forçada ao olhar para as questões que ocupam as cabeças do povo brasileiro, vale buscar citação amplamente utilizada e reproduzida, uma vez que necessária: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O texto destacado, que consta no artigo 205 da Constituição, revela sem espaço para dúvidas, ser a educação a responsável pelo trato com a questão da cidadania. Sendo a escola a instituição mais ampla e profundamente relacionada à educação dos indivíduos de uma sociedade, podemos dizer que é legítima a associação que se tem feito entre ela e a formação cidadã, colocando uma como responsável pela outra.

Mas, em meio a todo o apresentado, surgem algumas fissuras, algumas aberturas que acabam por revelar alguns incômodos. Percebe-se uma reprodução constante e cada vez mais ampla da preocupação com a cidadania, mas, em contrapartida, não se vê facilmente uma discussão, um debate, uma reflexão sobre o que significaria, afinal, cidadania. A que se refere, que conteúdos compõe, que debates são estimulados, que assuntos são tratados na busca pela formação cidadã? Tal formação, assegurada pelos documentos de escolas e governos, se concretiza por que vias e como é avaliada? O que significa formar “para o exercício da cidadania”?

Cidadania se tornou uma palavra com cara e efeito de ponto final. De tão alardeada e repetida, seu valor e importância ganhou status indiscutível. É o norte que move os muitos anos de ensino no Brasil. Mas, e seguem sendo revelados os despertos incômodos, vemos dados de 2009 do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) que mostram que quase um em cada quatro brasileiros sai do ensino fundamental sem saber ler ou escrever bem (24% são analfabetos funcionais) – cidadãos?

Segue-se então para o Ensino Médio onde, forçando momentânea ignorância de outros complexos problemas desse nível de ensino, revela-se uma mais que evidente valorização do ensino técnico ou tecnológico, devido ao vertiginoso aumento no número de instituições e cursos desse tipo. Apenas na rede federal de educação profissional há, segundo o MEC, um investimento de R\$ 1,1 bilhão na expansão da rede. O número de escolas saltou de 140 em 2002, para atuais 354, disponibilizando mais de 400 mil vagas em todo o Brasil. A previsão, ainda segundo o Ministério, é entregar mais 208 unidades até o final de 2014, o que totalizaria mais de 600 mil vagas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Vale nos atentar para o fato de que, através dessas instituições acima citadas, a “qualificação para o trabalho”, através da educação, vem sendo garantida e ampliada. Mas onde ficam “o desenvolvimento da pessoa” – há de se considerar que a preparação para o mercado de trabalho é apenas um âmbito do desenvolvimento humano – e o “preparo para o exercício da cidadania”? Ao investir R\$ 1,1 bilhão nessa rede de educação profissional não se está priorizando apenas um dos objetivos traçados pela Constituição para a educação? É bem verdade que a cidadania passa pela conquista do trabalho, como fonte digna de renda e satisfação, mas certamente ele não é tudo.

Há ainda outro incômodo, bastante caro, pois mais próximo ao campo de intervenção do autor. Se tantas são as dúvidas surgidas nas reflexões sobre a cidadania e sua relação com o campo da educação, qual sua influência sobre a educação física escolar, componente curricular obrigatório das escolas brasileiras e parte integrante do processo chamado de “educação do indivíduo” que se dá ao longo dos anos de ensino obrigatório? Qual tem sido seu papel na formação do cidadão, na formação para o exercício da cidadania? Afinal é justo pensar que, se cabe à escola formar para a cidadania, cada uma de suas disciplinas deve dar sua contribuição, cada uma à sua forma e conforme suas possibilidades. Quais as possibilidades da educação física?

São tais incômodos que motivam esta pesquisa. De certo, não serão todos debatidos e refletidos em suas especificidades, mas certamente compuseram as dúvidas e reflexões que vão dar origem a discussão que aqui se prioriza: a cidadania e sua relação com o âmbito da educação, mais especificamente da educação física brasileira.

Ao focar o supracitado, passa a ser possível transitar de simples incômodos surgidos a partir da observação de algumas questões cotidianas, para a elaboração de perguntas mais estruturadas, cujas respostas poderão ser buscadas através do estudo científico. A primeira delas: do que se fala quando se fala em cidadania? Qual o significado (ou seriam significados) do termo?

Seguindo, pensamos central perguntar: como a cidadania tem sido associada ao campo da educação? E no que se refere à educação física, qual tem sido seu papel na formação cidadã? E, por fim, quais são as perspectivas no que se refere a esta tão costumeiramente ignorada disciplina escolar, e este conceito tão caro, e tão abstrato, que é a cidadania?

Em poucas palavras, o objetivo deste trabalho, portanto, é realizar breve incursão na busca de uma compreensão do termo cidadania, sem, contudo, se aprofundar num debate histórico. Em seguida, pretende-se aproximá-lo do campo da educação, e com mais atenção à educação física escolar, na busca de entender como tem se dado essa relação. E enfim traçar as perspectivas e possibilidades da educação física como espaço de “formação para o exercício da cidadania”.

Com o intuito de cumprir esses objetivos, o primeiro capítulo deste trabalho buscará compreender melhor os significados que carrega o termo cidadania, entendendo-o como um conceito em constante mutação, uma vez que histórico, construído e res-significado pelo ser humano. Dialogando com alguns autores que se debruçaram sobre o tema, pretende-se refletir sobre esse conceito, buscando apreendê-lo em sua constituição histórica. Retomamos ainda o conceito de “emancipação humana”, buscando entendê-lo e compará-lo com a cidadania, para que possamos perceber suas similitudes e diferenças.

No segundo capítulo incluímos uma reflexão sobre a questão do Estado, instituição tão fundamental às sociedades democráticas, e tão intimamente relacionada à garantia das condições para o pleno exercício da cidadania. A formação histórica do Estado brasileiro, com suas particularidades, certamente influenciou o entendimento sobre cidadania, e por isso também compõe parte deste segundo capítulo.

No terceiro capítulo, buscamos entender a tão constante relação que se faz entre a educação e a cidadania. Sem a intenção de esclarecer as origens históricas dessa relação, priorizamos o questionamento sério e crítico sobre ela. Pretende-se ir além da atual associação, feita de forma mecânica, automática e não refletida, entre a instituição escolar e a formação do cidadão, refletindo se seria ela realmente capaz de garantir a formação cidadã.

Aproximar enfim o debate sobre cidadania ao campo da educação física escolar é o intuito ao longo do quarto capítulo deste trabalho. Buscar olhar para a história da área no Brasil e entender as visões sobre cidadania que estavam, e estão, presentes, ainda que isso não seja revelado, ou mesmo consciente. Isso porque as diversas formas de entender e conceituar a educação física levaram a diferentes formas de atuação do professor e de escolha dos conteúdos, o que certamente acabou por traduzir um determinado entendimento sobre a “formação para a cidadania”.

Nas conclusões deste trabalho, além de retomar o que aqui vem sendo apresentado, se pretende brevemente apontar as perspectivas dessa relação entre a formação cidadã e a educação brasileira, com especial atenção a uma de suas disciplinas. Buscando refletir aquilo que há de mais atual no campo da educação física, o intuito é enxergar nos caminhos que vão se traçando, as novas possibilidades, os novos entendimentos possíveis sobre a educação física e a cidadania.

Contudo, não se pretende construir uma nova forma de olhar para tal relação. Evidente que, ao longo do texto, vão sendo apresentadas ideias e observações que apontam para uma nova forma de olhar para a educação física enquanto responsável pelo trato com a cidadania. Mas a própria opção metodológica deste trabalho, que se baseia na ideia de “monografia de base” de Dermeval Saviani, entende serem as pesquisas de mestrado (dissertação) o espaço adequado para se buscar apreender e apresentar todo o possível sobre um determinado assunto. Nas palavras de Saviani:

Monografia, dizem os dicionários, é um **‘estudo completo e detalhado que se propõe a esgotar um assunto preciso relativamente restrito’**. Monografia de base é, em consequência, um estudo do tipo indicado que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados. (SAVIANI, 1991, p. 164, grifo do autor).

É com base nessa visão que a dissertação de mestrado busca discorrer sobre um determinado tema, que seja avaliado como relevante e não suficientemente explorado. Realizar um levantamento amplo e criterioso, buscando condensar os resultados dessa busca de forma a discorrer de forma satisfatória sobre o assunto. Com tal opção, pretende-se organizar as informações disponíveis, e preparar um texto que possibilite ao leitor o acesso ágil às mesmas, servindo assim de base para diversos outros, mais aprofundados e talvez propositivos, estudos.

CAPÍTULO 1: CIDADANIA E ESTADO

1.1 A Cidadania

Dentre os estudos sobre cidadania, um dos mais notórios e reconhecidos é aquele produzido por T. H. Marshall em 1963 (publicado no Brasil em 1967). Citado por diversos outros autores, Marshall construiu uma base de análise sobre o termo que consideramos bastante interessante. Por isso, e também por ser a publicação mais antiga sobre o assunto lida por nós, começamos nossa reflexão por esse fundamental estudioso. A citação a seguir é central em sua tese:

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. (MARSHALL, 1967, p. 76).

A grande contribuição do autor nesse trecho é colocar a cidadania como algo vivo e constantemente passível de transformação e mudança. Impossível de ser mensurada através de um medidor universal, a cidadania seria uma ideia, uma construção social, um conjunto de comportamentos que caracterizariam o cidadão, ao mesmo tempo em que marginalizariam aqueles que não apresentassem essa conduta (seja por falta de interesse, seja por falta de possibilidade).

Logo em seguida, Marshall faz interessante questionamento quanto à influência da cidadania sobre as classes sociais. O autor diferencia dois momentos históricos: o primeiro dividia a sociedade em diferentes e hereditariamente organizadas espécies humanas (patrícios, plebeus, servos, escravos). Nesse caso, do feudalismo medieval, a cidadania seria incompatível, pois a igualdade implícita neste conceito, ainda que limitada, seria incompatível com a total desigualdade desse modo de sistema de classe.

No segundo momento, Marshall defende que a diferença entre classes passa a não ser mais definida através de leis e costumes da sociedade, ao menos não como acontecia no período medieval. Para o autor, as diferenças “(...) emergem da combinação de uma variedade

de fatores relacionados com as instituições de propriedade e educação e a estrutura da economia nacional”. (MARSHALL, 1967, p. 77). Nessa visão, a ideia de classe ainda funciona, e a desigualdade social é vista como algo necessário e proposital.

Neste âmbito, Marshall esclarece:

Começando do ponto no qual todos os homens eram livres, em teoria, capazes de gozar de direitos, a cidadania se desenvolveu pelo enriquecimento do conjunto de direitos de que eram capazes de gozar. Mas esses direitos não estavam em conflito com as desigualdades da sociedade capitalista; eram, ao contrário, necessários para a manutenção daquela determinada forma de desigualdade. A explicação reside no fato de que o núcleo da cidadania, nesta fase, se compunha de direitos civis. E os direitos civis eram indispensáveis a uma economia de mercado competitivo. Davam a cada homem, como parte de seu status individual, o poder de participar, como uma unidade independente, na concorrência econômica, e tornaram possível negar-lhe a proteção social com base na suposição de que o homem estava capacitado a proteger a si mesmo. (MARSHALL, 1967, p. 79).

Nesse trecho, o autor traz duas questões extremamente importantes. A primeira é o entendimento de que a cidadania poderia estar muito mais a serviço do sistema, do que contrário a ele. Isso porque conferiria ao indivíduo a possibilidade de, protegido pela lei, lutar por aquilo que gostaria de possuir; o que em muito se diferencia da garantia a posse de qualquer coisa. Para o autor “um direito de propriedade não é um direito de possuir propriedade, mas um direito de adquiri-la, caso possível, e de protegê-la, se puder obtê-la” (MARSHALL, 1967, p. 80).

A segunda questão é certamente a mais importante contribuição de Marshall para os estudos sobre cidadania. O autor vai falar sobre os direitos civis, como núcleo do entendimento sobre o assunto, e que por neles se resumir, trabalhou a favor da lógica capitalista. Acontece que, para o autor, a cidadania pode ser dividida em três âmbitos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais

intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Para o autor, tal divisão se justifica por questões históricas, mais do que pela lógica. Ou seja, para Marshall, os direitos civis teriam sido os primeiros a surgirem, permanecendo até hoje bastante semelhantes a como foram criados, na primeira Lei de Reforma, de 1832. Em seguida, o surgimento e ampliação dos direitos políticos teria sido a grande pauta do século XIX, ainda que tenham se universalizado apenas em 1918. Por fim, os direitos sociais, ainda que não tenham de fato surgidos apenas depois dos outros (haveria diversas formas de manifestações de reconhecimento de direitos sociais em outras épocas), teriam atingido o mesmo nível de reconhecimento e importância apenas no século XX.

Reconstruída aqui, de forma bastante breve, o entendimento de Marshall sobre a cidadania, vale destacar seu posicionamento crítico quanto ao uso do termo no modelo de produção capitalista. Para o autor:

[...] o contrato moderno é essencialmente um acordo entre homens que são livres e iguais em status, embora não necessariamente em poder. O status não foi eliminado do sistema social. O status diferencial, associado com classe, função e família, foi substituído pelo único status uniforme de cidadania que ofereceu o fundamento da igualdade sobre a qual a estrutura da desigualdade foi edificada. (MARSHALL, 1967, p. 79-80, grifo nosso).

A reflexão de Marshall recai sobre o “direito” como máscara eficiente para disfarçar a desigualdade. Como já citado anteriormente, o autor questiona o fato de que o direito à propriedade não é efetivamente o direito de possuí-la, mas sim de comprá-la se puder. Também nessa linha reflexiva, o autor fala sobre a tão vangloriada liberdade de expressão, que afinal teria pouca importância se, por ignorância, uma pessoa tivesse pouco a dizer e nenhuma forma de se fazer ouvir.

Transportar essa análise de forma direta para outros contextos seria contraditório com as próprias observações de seu autor. Marshall trata aqui da Inglaterra onde viveu, e a análise que constrói se baseia nesse país de história bastante singular, muitas vezes motor central das mudanças do mundo. No Brasil, a formatação histórica é extremamente distinta. Desde sua origem como colônia, até a contínua dependência ao longo dos anos, como país periférico.

É portanto que as reflexões do pesquisador José Murilo de Carvalho parecem bastante acertadas. Para o autor:

[...] houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes (se compararmos o processo de desenvolvimento da cidadania aqui com o modelo inglês, estudado por Marshall). A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. (CARVALHO, 2010, p. 11-12).

Para o autor, uma série de conformações históricas (muito bem esclarecidas em seu “Cidadania no Brasil: o longo caminho”), teriam levado o Brasil a desenvolver primeiro os direitos sociais. Isso teria desencadeado um processo que acabou por fazer com que a população brasileira os enxergassem não como tal – direito – mas sim como um presente do Estado, representado através de seus diferentes governos, a quem deveriam prestar gratidão e lealdade. Ora, a noção de cidadania que aqui se conforma é “passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora” (CARVALHO, 2010, p. 126).

Há ainda outro aspecto importante a se considerar quanto a essa antecipação dos direitos sociais. Para Carvalho, a cidadania teria raízes na Revolução Francesa de 1789, quando da formação dos Estados-nações. Essa época seria marcada por lutas políticas nacionais intensas, e portanto o cidadão que dela emerge seria também nacional. Um indivíduo nessa época ia construindo, através das lutas e das conquistas delas derivadas, uma lealdade pelo Estado, que ele ajuda a reformular, e uma identificação com a nação, unida por um ideal. Ora, dessa maneira, a forma com que o Estado-nação é construído vai servir de “educação” para uma determinada participação social, podemos dizer, para a cidadania.

É sabido que o Brasil não compartilha dessa história. Muito do que foi construído através de anos de luta em outros países, chegou aqui várias décadas depois – muitas coisas não chegaram até os dias de hoje – e de forma indireta, geralmente por imposição, com pouca, ou nenhuma participação social. Ou seja, não se educou o povo brasileiro para a cidadania. Como aponta José Murilo, “seria tolo achar que só há um caminho para a cidadania. (...) Mas é razoável supor que caminhos diferentes afetem o produto final, afetem o tipo de cidadão e, portanto, de democracia, que se gera” (p. 220-221).

Se o desenho construído por José Murilo sobre a cidadania no Brasil já não é dos mais animadores (direitos sociais encarados como presente e moeda fundamental de políticos

populistas, e direitos civis e políticos capengas, desfalcados de construção histórica) o episódio por ele destacado é especialmente revelador.

O autor fala sobre um shopping center de classe média no Rio de Janeiro, onde cariocas se misturavam a turistas, que foi palco de uma manifestação de um grupo de sem-teto. O grupo realizou algo como uma passeata pelos corredores do shopping, buscando chamar atenção para a enorme diferença entre a cidade dos ricos e a dos pobres, e reivindicando seu direito de também ter acesso aos produtos que ali eram comercializados.

Nossa preocupação reside precisamente nesse último fato: o grupo, de sem-teto, reivindicava seu direito de consumir. A busca não era por maiores direitos civis, políticos ou sociais, por cidadania; o interesse era que eles pudessem, também, ser capazes de consumir. Notadamente, a reivindicação era pela cidadania pregada pelos novos liberais: a cidadania sinônima do consumo. Fato sobre o qual Carvalho reflete: “Se o direito de comprar um telefone celular, um tênis, um relógio da moda consegue silenciar ou prevenir entre os excluídos a militância política, o tradicional direito político, as perspectivas de avanço democrático se veem diminuídas” (p. 228).

O acontecimento acima discutido pode ter relação interessante com a conclusão alcançada por Höfling, 1981. Para a autora, existiriam dois pontos consensuais nas diversas visões de cidadania construídas pelos vários autores que se debruçaram sobre o tema: como direito – e dever – à participação, e um sistema de igualdade (HÖFLING, 1981). Ainda que sejam apontamentos bastante vagos, a fim de açambarcar todas as concepções de cidadania, é possível perceber no movimento dos sem-teto exatamente essa preocupação com a igualdade: se todos podem comprar, nós também queremos. Para Höfling a cidadania “trata-se, em última instância, da natureza da participação que o indivíduo tem na comunidade em que vive” (p. 37). Sendo assim, o sem-teto ao se ver incapaz de participar da festa que todos participam (o consumo) reivindica sua participação. Höfling, tal como nós, não teria dúvidas de que o direito a possuir um determinado bem de consumo, e de ocupar um determinado espaço de lazer de onde é excluído são componentes para a cidadania, mas certamente outros e mais fundamentais direitos acabam ignorados, deixados para trás, tal como o teto para esses que invadiram um shopping reivindicando seu poder de compra, mesmo sem terem conquistado seu direito a um lar.

Fica assim bastante evidente a fragilidade com que a noção de cidadania foi construída no Brasil. Quando não é a preocupação por não poder consumir, é a noção de que o bom cidadão é aquele que não pisa na grama do jardim e que separa seu lixo reciclável. Um reducionismo também extremamente preocupante, e que aqui se busca superar.

Para tanto, visando a construção de base ampla e segura sobre a cidadania, é que buscamos diversos outros autores para contribuir nessa discussão. De certo, todos estiveram a par das contribuições de Marshall, mas não necessariamente seguem sua linha de análise. O interesse neste momento é apresentá-los e discuti-los brevemente, para que se possa elaborar uma visão ampla e complexa, passando por alguns espectros de entendimento da cidadania.

CAMPOS (2005), busca, também brevemente, um pouco das origens da ideia de cidadania. Para a autora, a participação é algo que está bastante relacionada com a cidadania, e seria ela (a participação) que marca o que poderíamos considerar a origem da cidadania. Para Campos, a natureza da cidadania, na Idade Antiga, entre os hebreus, estava relacionada à participação na riqueza nacional. Já para os gregos, é a participação nas decisões coletivas, e para os romanos, a participação na justiça que marcaria os indivíduos como cidadãos.

Mais adiante, na Revolução Inglesa no século XVII, a natureza da participação se encontra voltada para a vida, a liberdade e os bens individuais (vale aqui o destaque, nosso e não da autora, do nascimento da preocupação com os bens individuais, em detrimento aos bens coletivos. Ainda que isso não seja dito, a dialética nos faz entender que a segunda frase – detrimento dos bens coletivos – existe dentro, na contradição inerente da primeira – bens individuais). Campos também faz sua crítica, mas pondera corretamente que a cidadania liberal de Locke dessa época foi um “grande passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas deveres a prestar, demonstrando a existência dos direitos civis com as liberdades individuais”. (CAMPOS, 2005, p. 33).

Um século adiante, e chegamos à Revolução Americana, quando a participação, para a autora, está relacionada à identidade nacional. Porém a cidadania é aqui utilizada como ferramenta de exclusão. Tem a utilidade apenas de classificar uma minoria dominante, e marginalizar a maioria, impedida de participar uma vez que não reconhecida como cidadã.

Já na Revolução Francesa, “a natureza da participação centra-se na coletividade: liberdade, igualdade e fraternidade. São esses os direitos que vão sintetizar a natureza do novo cidadão” (CAMPOS, 2005, p. 34). São essas três grandes revoluções que, segundo a autora,

vão moldar as bases do conceito liberal de cidadania, que de uma forma ou de outra se estende até os dias atuais.

Considerando essa construção histórica do termo cidadania, e bem entendendo que ela não termina, e por isso segue sempre se alterando e modificando, que chegamos a algumas visões atuais sobre a cidadania. A primeira delas, na verdade, já foi vista. José Murilo de Carvalho torna a conceituação de Marshall bastante atualizada e ferramenta muito satisfatória para análise da situação atual da cidadania no Brasil.

Outra visão largamente reconhecida é de Benevides e sua “Cidadania Ativa”. Em seu livro mais importante, com esse mesmo nome, a autora trabalha com os questionamentos sobre os limites e as possibilidades da participação e da democracia participativa. Dedica-se muito ao estudo sobre referendos, plebiscitos e a iniciativa popular como mecanismos institucionais de democracia semidireta.

Fica bastante claro que, para Benevides, a cidadania está intimamente relacionada com a participação popular. Quanto mais forte essa participação, mais nos aproximamos da cidadania ativa. Para ela, a cidadania exercida através da participação

Não é ‘um favor’ e, muito menos, uma imagem retórica. É a realização concreta da soberania popular, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos. A participação popular, assim entendida, supera a velha polêmica sobre o “verdadeiro” significado de cidadania ativa na filosofia política, desde o século XVIII – assim como a dicotomia Estado e sociedade civil, vigente até hoje entre liberais e antiliberais. Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes. (BENEVIDES, 2003, p. 19-20).

Os estudos de Benevides estão muito mais direcionados às formas de atuação no governo, nos caminhos de exercício da cidadania ativa. Também se preocupa com o entendimento histórico da participação política, a fim de poder analisar a atual estrutura dessa participação, que para a autora ainda está bastante defasada.

Retomando a “evolução” dos direitos do cidadão de Marshall, Benevides aponta que o processo por ele indicado pode ser considerado, de fato, uma evolução dentro do liberalismo. Mas também evidencia um processo perverso e contraditório, em que alguns direitos passam a ser considerados concessões. Os direitos seriam concedidos de forma paternalista ao povo, protegido e tutelado pelo Estado. Nesse processo, também apontado por Carvalho, o que predomina é a cidadania passiva, excludente. Muito diferente da cidadania

ativa, que entende os direitos como “prestações legítimas para cidadão livres e iguais perante a lei” (BENEVIDES, 1994, p. 7).

Colaboração interessante trazida pela autora nesse mesmo trabalho é a visão da cidadania na constituição moderna. Nela, o cidadão é todo aquele que possui um vínculo jurídico com o Estado. É “o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, nacionalidade. Cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado” (BENEVIDES, 1994, p. 7). Nessa frase fica bastante claro que, para a autora, a cidadania que se fala atualmente é frente ao Estado, mas não em seu interior. O cidadão ativo vai além de seus direitos e deveres, e é essencialmente aquele capaz de criar direitos, a fim de abrir novos espaços de participação.

Outro autor que discute de forma muito consistente a questão da cidadania é Pedro Demo. Em seu livro *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*, define o termo como “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada” (DEMO, 1995, p. 1). Percebe-se, nessa definição, a colocação do indivíduo na posição central da sociedade. É dele, e a partir dele, que se constroem todas as relações, bem como o mundo a sua volta.

Para o autor, alguns componentes seriam cruciais ao desenvolvimento da cidadania. Seriam eles “educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação e, acima de tudo, o processo emancipatório”. Completa dizendo que, este processo, funda-se “na capacidade crítica para, com base nesta, intervir na realidade” (DEMO, 1995, p. 1). Importante destacar que não apenas a educação é o primeiro desses componentes essenciais, como também os outros todos podem ser desenvolvidos através de propostas pedagógicas, dentro da instituição escolar. Especialmente no que se refere à construção da visão crítica e do entendimento de que a realidade não é algo dado, mas sim construído.

Como acontece usualmente, conhecer o contrário de dado objeto contribui no entendimento do objeto em si. É por isso que Demo nos apresenta seu entendimento do não-cidadão, que para o autor seria “quem, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a possibilidade/oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto” (DEMO, 1995, p. 2). E completa dizendo que o não-cidadão “entende injustiça como destino. Faz a riqueza do outro, sem dela participar” (DEMO, 1995, p. 2).

Claro está que ao refletir sobre a situação oposta à cidadania, se torna mais fácil entender qual significado está se buscando dar a ela. O objetivo é construir com o indivíduo (em se tratando de escola, mais normalmente, com a criança) o entendimento de que suas ações, mais do que apenas poderem, de fato alteram o modo de ser e estar no mundo. Não apenas de si próprio, mas também influenciando a forma de ser e estar de todos, uma vez que a sociedade se constrói, precisamente, na relação de seus indivíduos, premidos pelas implicações de Classe.

Pedro Demo utiliza três tipos de cidadania em suas análises: a cidadania tutelada, a assistida, e a emancipada. A cidadania tutelada seria aquela, marcadamente cultivada pela elite econômica e política, em que não ocorre suficiente consciência crítica e competência para abalar a tutela (DEMO, 1995). O resultado desse tipo de cidadania seria a reprodução indefinida da mesma elite histórica.

Cidadania assistida, construída de forma pouco diferente da tutelada, permitiria certa elaboração de algo que Demo chama de “embrião da noção de direito”, mas o direito requisitado e defendido aqui é o da assistência, e não o da emancipação. Sendo assim, essa forma de cidadania também atua na reprodução da pobreza política e da desigualdade de oportunidades. Nessa concepção a população fica atrelada a um “sistema fajuto de benefícios estatais (que) é seu engodo principal. Maquia a marginalização social. Não se confronta com ela” (DEMO, 1995, p. 7). Vale dizer, mais uma vez, que o indivíduo que se atrela a esse sistema não o faz com convicção, mas simplesmente por não conhecer outro sistema. Costuma, ao menos, preferir a assistência à tutela. Ainda assim, mesmo que a cidadania assistida indique uma possibilidade de fim dessa “ajuda”, contribui muito pouco para a emancipação do ser humano.

Enfim, “cidadania emancipada” é o termo proposto por Demo para caracterizar a cidadania que defende, definida como “competência essencial humana [...] de fazer-se sujeito, negando aceitar-se como objeto” (DEMO, 1995, p. 133). Para o autor, aquele que não atinge tal cidadania acaba por ser excluído da sociedade sem se aperceber disso, aceita a injustiça sem reagir, e permanece massa de manobra, como se ser manipulado pela elite fosse apenas condição histórica, e não o embate constante de forças.

O já citado trabalho de 1981 de Höfling traz interessante consideração sobre a participação, ao apropriar-se das reflexões do pesquisador italiano Pizzorno. Sobre a

possibilidade de um indivíduo fazer-se sujeito, como defende Demo, Höfling vai dizer que existe uma relação bastante direta entre a posição social de um indivíduo e suas efetivas possibilidades de participação política. Para a autora, baseada em Pizzorno, uma elevada posição social garante um sentimento mais efetivo de integração na sociedade, e é esse sentimento de integração que invoca o interesse na participação (além de garantir maiores chances de participação). Ou seja, a participação política estaria intimamente relacionada à posição social do indivíduo.

Demarca-se aqui um distanciamento do pensamento de Pedro Demo. Através do apresentado de Marshall, Benevides e agora Hofling, pode-se perceber que a cidadania de Demo é individualizada, ou seja, se atenta muito ao indivíduo e a sua condição de cidadão tutelado, assistido ou emancipado. Sendo assim, muitas de suas ideias e propostas se dedicam ao indivíduo, no sentido de “educá-lo”, emancipá-lo, entregar a ele as condições de se tornar cidadão, desconsiderando, ou talvez apenas diminuindo, o aspecto social e coletivo da cidadania, enquanto condição relacionada e fundamentada na luta de classes.

Tendo isso em vista, retomando Höfling, a autora questiona a ideia de que o direito à participação – a cidadania – seria igual para todos que façam parte de uma mesma sociedade. Até porque, trata-se de uma sociedade capitalista, baseada na divisão de classes, e num sistema notadamente desigual. Compartilhamos também com a autora, que “nossa preocupação não é um conceito específico, exato, estruturado de cidadão – ou cidadania – mas sim o papel que este cidadão possa vir a desempenhar no processo histórico de transformação social, em decorrência do grau e da qualidade de sua participação” (HOFLING, 1981, p. 50).

Uma vez que a questão do sistema capitalista como refratário ao exercício da cidadania surgiu nas colocações de Höfling, vale aqui voltarmos nossa atenção a essa reflexão, ainda que não como foco central desse texto. O objetivo aqui é apenas contribuir com algumas reflexões sobre a estrutura política atual e as possíveis interferências sobre a cidadania.

A democracia, um sistema político extremamente defendido nos dias de hoje, haja vista todo o movimento que vem ocorrendo no Oriente Médio, chamado de Primavera Árabe, em muito se relaciona com a cidadania. Afinal, a ideia de um “governo do povo” em tudo tem a ver com a efetiva participação política dos indivíduos.

Sem entrar em questionamentos sobre a reflexão acima, nos limitamos a trazer a visão de Carlos Estevam Martins, que acredita que “quanto mais a globalização avança, mais

distante ficamos da realização do ideal democrático” (MARTINS, 1996, p. 1). Isso porque a globalização seria algo oposto à mundialização – esta seria o fruto supremo do processo civilizatório – mas a globalização seria apenas um sistema a serviço das grandes corporações e daqueles que possuem enormes recursos financeiros, muitas vezes construídos apenas sobre especulações, que em nada contribuem no enriquecimento de um país ou de seu povo.

No cerne dessa questão, para Martins, estaria a liberdade. Por isso, enquanto a globalização seria o processo material, o liberalismo – ou o pensamento liberal – seria o processo ideológico, ou seja, aquele que legitima e valoriza todos os comportamentos que estiverem de acordo com as “exigências da globalização”. Essa liberdade, para o autor, teria duas faces nesse atual sistema globalizado: significaria por um lado, liberação, e pelo outro desproteção.

Para o autor, o que se vê nos dias de hoje é que “quem dita os rumos, sejam quais forem as consequências para a vida das sociedades, é o interesse do lucro financeiro” (MARTINS, 1996, p. 8). O que faz com que a globalização, longe de ser remédio para as questões sociais, seja um movimento extremamente seletivo e polarizado, chegando a criar dentro de uma mesma região, ilhas de desenvolvimento circundadas por atraso, estagnação e desalento.

Dentro dessa perspectiva, as implicações sociais são terríveis. Ao trazer as reflexões de Castells, Martins mostra como grande parte da população mundial é encarada pela globalização: com desinteresse, afinal

Por serem demasiado pobres para se tornarem mercado e demasiado atrasados para valerem como força de trabalho (...) muitos grupos sociais, culturas, regiões e países se tornam irrelevantes para a dinâmica econômica e passam a ser problemas sociais (...) resistem ao seu desaparecimento nas lixeiras planetárias, onde se acumulam os fragmentos inutilizáveis de humanidade em torno da rampa de lançamento da nova história. (CASTELLS, apud Martins, 1996, p. 13).

Nesse cenário, quais são as implicações? Martins nos traz diversas em seu trabalho, mas as que mais nos interessa são as que chama de “políticas”, uma vez que todas têm a ver com a questão da cidadania. Para o autor, a primeira implicação política da globalização é o esvaziamento do Estado, o que ocorreria por muitas das grandes e fundamentais decisões do país não poderem ser tomadas apenas internamente, dependendo, por vezes totalmente, das “exigências” externas do mercado financeiro globalizado.

Outra grande mudança, já falada aqui, é a denominada por Martins de “obsolescência da democracia”, precisamente pelo enorme enfraquecimento do Estado. Para o autor a democracia exigiria um Estado forte e soberano, o que não se desenvolve no atual sistema. Com toda essa descentralização do poder, Martins acredita que se forma uma sociedade em que “cada um cuida de si e ninguém do todo. Onde nenhuma autoridade é soberana, a democracia – o regime da soberania popular – é simplesmente impensável” (MARTINS, 1996, p. 19).

Uma terceira mudança, segundo Martins, extremamente importante se o foco é a participação política do cidadão, é o desmoronamento dos partidos políticos. Para o autor, a ausência de interesse da população em participar se justifica muito claramente pela observação de que mesmo as autoridades eleitas não detêm efetivamente o poder de governar, uma vez que são subjugadas pelas imperiosidades da economia global. Ora, se eles pouco podem fazer, ao povo resta o entendimento de que qualquer coisa que faça, será em vão.

Nesse âmbito, Evelina Dagnino (2005) chama a atenção para outro processo atual e interessante que envolve o pensamento neoliberal. Para a autora, dentro da atual crise latino-americana (sobre a qual ela discorre em seu artigo) haveria uma crise discursiva, que por sua vez seria resultado de uma “confluência perversa”, entre a lógica neoliberal e o projeto democratizante e participativo. Dagnino acredita que alguns pontos defendidos por ambos, mas compreendidos de forma diversa entre os dois grupos, têm provocado um deslocamento de sentido de, principalmente, três noções: sociedade civil, participação e cidadania. Ou seja, o vocabulário comum acabaria por obscurecer distinções e divergência entre as concepções desses dois grupos.

O deslocamento no campo da “sociedade civil”, para Dagnino, está na importância e validação recebida pelas ONGs, que acabam sendo utilizadas como meio do Estado transferir sua responsabilidade, mas deixando uma imagem confiável e valorizada de preocupação com os indivíduos. Quanto à participação, o deslocamento fica por conta da defesa do trabalho voluntário e da responsabilidade social, tanto da pessoa quanto das empresas. Aqui, a solidariedade “[...] é despida de seu significado político e coletivo, passando a apoiar-se no terreno privado da moral.” (DAGNINO, 2005, p. 54).

“Finalmente, a noção de *cidadania* oferece talvez o caso mais dramático desse processo de deslocamento de significado” (DAGNINO, 2005, p. 55). Para a autora, o

neoliberalismo vai construir uma noção de cidadania resumida a um “conjunto de procedimentos”. A noção coletiva de cidadania acaba individualizada. Aproxima-se cidadania e mercado, e o cidadão passa a ser o indivíduo integrado individualmente ao mercado, seja como produtor ou, especialmente, como consumidor (relação essa já vista nas ideias de Carvalho, no início deste texto).

[...] Num contexto no qual o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania. (...) na medida em que o mercado se torna a encarnação das virtudes modernas e o único caminho para o sonho latino-americano de inclusão no Primeiro Mundo. (DAGNINO, 2005, p. 58).

Para a autora, os campeões da cidadania no Brasil hoje são as grandes empresas, que precisam equilibrar a imperiosidade do lucro, e o interesse de maximizá-los através da propaganda positiva gerada pela demonstração de preocupação com a “responsabilidade social”, geralmente canalizada através do terceiro setor. Tanto através desse processo, quanto por medidas tomadas pelo próprio governo, a distribuição de serviços sociais vai tomando lugar dos direitos e da cidadania, o que para Dagnino não apenas interrompe a demanda por tais direitos, como também destrói a possibilidade do real exercício da cidadania, afastando-a de seu lugar como questão pública e política, e não pessoal ou individual.

Como apresentado na introdução deste trabalho, muito se tem falado a palavra cidadania, mas muito pouco tem se falado sobre ela (ao menos fora da academia – espaço tão valioso de pesquisa e discussão, mas ainda muito distante da sociedade). Esta primeira parte deste capítulo pretendia, portanto, recheiar o termo de significado, buscando algumas das visões mais consagradas sobre a cidadania, e priorizando sua discussão no âmbito nacional.

Não é nossa intenção nem pretensão avaliar tais discussões, e as possíveis discordâncias já foram apresentadas ao longo do texto. No mais, pensamos que ao selecionar pesquisadores de uma determinada concepção teórica, pudemos apresentar uma reflexão consistente sobre a cidadania, sem grandes contradições inerentes, o que nos permite dizer que nosso entendimento sobre cidadania está adequadamente representado pelo decorrer desta primeira parte deste capítulo: fundamenta-se no trabalho clássico de T. H. Marshall, e entende ser sua construção no Brasil algo em atrasado processo de desenvolvimento, cheio de

contradições, percalços, e “convergências perversas”; mas também de perspectivas e oportunidades.

1.2 A Emancipação Humana

Tendo buscado fundamentação sobre o significado do termo cidadania, vale anexar outra reflexão, ainda que mais breve, sobre a questão da emancipação humana. Sem realizar uma busca ampla sobre a conceituação desse termo, nosso intuito aqui é realizar uma comparação sobre essas duas expressões muitas vezes entendidas como sinônimos.

Processo que não é percebido apenas por nós, mas também pelos pesquisadores César Nunes e Ronney Feitosa. Ainda que a relação/comparação entre cidadania e emancipação humana não seja temática principal do artigo escrito por ambos – e publicado 2008 na revista Quaestio – o assunto surge por diversas vezes e, portanto, servirá de base para a discussão que pretende-se neste subcapítulo.

Para os autores, a ideia de emancipação, junto com a de educação, teriam fortes raízes na Revolução Francesa. Nesse período – que também é importante na discussão sobre a origem do Estado moderno, que apresentamos no capítulo seguinte – o iluminismo teria provocado a disseminação de uma ideia de emancipação da sociedade, através da libertação dos indivíduos.

Para explicar que dizer “emancipação dos indivíduos” é diferente de “libertação dos indivíduos”, os autores buscam as origens latinas das expressões. Emancipação teria origem na palavra “emancipare” que, e aqui os autores se fundamentam em Pizzi, 2005, significaria um processo, individual e coletivo, de afastamento das pessoas de uma tutela, seja ela econômica, política, cultural ou ideológica. Já liberdade, originada na palavra latina “libertas”, estaria mais relacionado a concepção que se tem atualmente sobre exercício da cidadania, numa visão de acesso pleno aos direitos garantidos por um Estado. Tal compreensão, claro, fundamentada na ideologia liberal/iluminista da época.

A fim de demonstrar aquilo que compreendem por emancipação, os autores buscam a obra de Marx. A partir dela, concluem que a emancipação estaria relacionado a um processo de consolidação dos “direitos de hominização”. Mas tal processo só seria possível

com a superação do Estado burguês. Isso porque, na vigência deste Estado, a única luta possível seria pela consolidação dos “direitos de cidadania”.

A cidadania, por sua vez, dentro da ideologia neoliberal, estaria muito relacionada a questão dos direitos civis, políticos e sociais, mas restrita a uma atuação respeitosa e ordeira perante os ditames do Estado liberal. Seria portanto apenas parte da emancipação. As conquistas no campo da cidadania estariam construindo a importante emancipação política dos indivíduos, mas não sua emancipação plena. Poderia se dizer que a cidadania seria a emancipação possível dentro dos limites do Estado burguês fundado na ideologia neoliberal.

Edson Marcelo Húngaro também identifica, em sua tese de doutorado – que estuda vastamente a obra de Marx, a revolução burguesa como momento importante de consolidação da democracia formal – emancipação política. Contudo, as promessas de direitos e liberdades teriam ficado esquecidas. Nesse processo, como reflete Lukács, citado por Húngaro, Marx identificaria um indivíduo que não se liberta da propriedade, por exemplo, mas sim que recebe o direito de ser proprietário. Essa diferenciação nos parece fundamental para o entendimento da distância existente entre emancipação política e emancipação humana.

Para Marx, segundo Húngaro, a emancipação política teria ainda a característica de aprofundar, legalizar a “dilaceração” do homem. Como também nos revelou T. H. Marshall, a sedimentação do direito a propriedade, caso se possa obtê-la, comprá-la, torna oficial a distinção entre o cidadão que pode e aquele que não pode pagar pela terra. O direito é de poder mantê-la, conservá-la inquestionavelmente, depois que comprada. O direito apresentado pela revolução burguesa não é universal e irrestrito, é a afirmação dos benefícios e dos privilégios de uma elite.

A questão da emancipação teria, segundo Húngaro, tomado posição central nas reflexões de Marx, que a teria resumido como a superação da alienação através da tomada da consciência. O conhecimento necessário para tanto estaria na filosofia clássica, que deveria ser apreendida pelo seu legítimo herdeiro: a classe proletária. Húngaro, ao apresentar o processo histórico que fez avançar o pensamento de Marx, fala de um autor que, no que se refere ao assunto que estamos discutindo:

Já percebeu o proletariado como herdeiro da tradição filosófica clássica e que distingue emancipação política (o resultado do processo da revolução burguesa) de emancipação humana (a revolução), assim, a primeira é o passo inicial – e

absolutamente necessário – para a segunda, mas insuficiente. Nessa compreensão de emancipação humana como revolução, já notou os interesses antagônicos do proletariado em relação à burguesia e, por essa razão, conclui que é a essa classe social – o proletariado – que interessa a revolução. Eis, aqui, o pensador que enfrentará a economia política. (HUNGARO, 2008, p. 41).

No que se refere à superação da alienação, ao trabalho alienado, Húngaro lembra uma distinção importante:

Um projeto que tenha por horizonte a emancipação humana envolve a luta pela superação do trabalho alienado e não pela supressão da atividade humana consciente pela qual a natureza é submetida à vontade humana. Essa atividade é a nossa própria essência. É a atividade pela qual o homem se faz homem. (HUNGARO, 2008, p. 101).

Também Antunes, em sua dissertação de Mestrado que estuda o filósofo István Mészáros, identifica precisamente a emancipação como libertação do trabalho alienado. Concordância que não é ocasional, uma vez que Mészáros, segundo Antunes, segue na “esteira direta” de Marx.

A emancipação humana, para Mészáros, requereria uma concepção do trabalho enquanto atividade criadora humana, portanto, livre. Tal processo de libertação da alienação seria uma tarefa inevitavelmente educacional. É bem por isso que uma das reflexões mais conhecidas e estudadas do autor seja a “educação para além do capital”. Antunes dedica todo um capítulo de sua obra para o entendimento e reflexão sobre o assunto.

O que o autor identifica como ponto de partida é o entendimento de Mészáros de que nenhuma organização social poderia se perpetuar pela simples ação do acaso. Ou seja, a ideologia dominante num dado momento, capitalista nos dias de hoje, seria mantida através de um processo de internalização de suas ideias e objetivos. O projeto capitalista é refletido sobre a sociedade, que por sua vez deve assumi-lo, como único projeto possível. Para Mészáros, esse processo está intimamente relacionado à educação.

A educação proposta por Mészáros, muito ligada à questão da emancipação, deve superar e enfrentar essa perpetuação da lógica capitalista. Ela deve, primeiro, ser entendida como uma educação que se dá por toda a vida, e que deve sempre considerar que o homem construiu uma bagagem de conhecimentos que devem ser transmitidos a todos.

Os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes [...] Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (Mészáros, apud Antunes, 2010, p. 112).

Por fim, em outra obra de César Nunes, encontramos novamente a questão da superação da alienação, aqui enquanto componente da emancipação. Isso porque o autor apresenta outras características da perspectiva emancipatória

Visa a produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. Ao mesmo tempo que liberta, aponta que a emancipação significa também a prática da autonomia ética, o ideal e propósito de constituir valores que justifiquem nossas condutas morais, indica ainda a responsabilidade social pelas escolhas e opções que fazemos, até constituir-se num ideal de elevação estética. (NUNES, 2003, p. 35).

O que o autor apresenta nesse trecho dá corpo, e alma, à questão da emancipação. Marx, e os grandes autores que seguiram em sua esteira, pode apresentar, refletir e estudar a fundo a questão central da emancipação: a superação do trabalho alienado. Através da economia política, campo central de estudo de Marx, o autor construiu um método para se entender os processos que levam à alienação e diversas outras categorias que explicam muito da organização social do capitalismo. Tais reflexões e entendimento vão muito além das possibilidades de compreensão deste trabalho.

Mas acreditamos que Nunes apresenta um outro âmbito, que chamamos de alma da emancipação. Pois mais do que um processo “apenas educacional”, ou seja, centrado no incentivo a uma conscientização do homem através dos saberes acumulados historicamente, o autor trata também da emancipação enquanto valores morais. “Emancipação significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a construir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas”. (NUNES, 2003, p. 36). Uma emancipação que não pode ser resumida a livros didáticos, mais que precisa estar presente nos sonhos e nas mentes das pessoas.

O autor nos lembra ainda que a ação emancipatória só se torna efetiva “quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada e com a intencionalidade propositiva” . (NUNES, 2003, p. 35). É para essa ação que o autor nos convida, e pela qual pretendemos elaborar este trabalho. Mesmo que entendendo que a cidadania só possa ser um passo inicial para a emancipação humana, acreditamos que a ação emancipatória já é possível, hoje, e a luta pela cidadania faz parte dela.

Uma cidadania que, por mais que tenha sido um conceito valioso ao liberalismo, traduzindo-a como acesso a direitos, é um conceito que pode ser questionado e debatido, como aqui vem sendo feito. De certo, os pensadores fundados numa visão dialética de mundo concordariam que se uma dada cidadania é aquela defendida pela elite neoliberal, a construção de outras e diferentes visões se dão mesmo que no interior deste mesmo Estado de ideologia liberal. Ou seja, mesmo que dentro do atual Estado burguês, estão abertas as fissuras, as possibilidades para a construção de outros entendimentos sobre cidadania. É na confiança na existência dessas aberturas, dessas contradições – do contrário teríamos novamente um entendimento estático e engessado da história – que buscamos construir esse trabalho. Conscientes de que a emancipação plena, conforme entendida pela visão marxiana, só é possível numa outra organização social, mas que também dentro desta ordem social, é possível construir novos entendimentos sobre cidadania, que não aqueles fundados apenas na garantia de direitos.

1.3 O Estado

A palavra “Estado” foi usada diversas vezes ao longo de nossa elaboração sobre a questão da cidadania. Desde o entendimento de que a origem de um estaria atrelada a origem do outro (formação dos Estados-nação), até a visão de que o esvaziamento do Estado seria um dos fatores a prejudicar o desenvolvimento da cidadania, ficou claro que para contribuir no entendimento sobre cidadania seria preciso compreender o Estado. Além disso, e em concordância com José Paulo Netto (2008) é possível perceber um entendimento, no próprio senso comum, que atrela o Estado com a questão do “bem comum”, responsabilizando o primeiro pela garantia do segundo.

Para o autor, prevalece ainda uma ideia que teria surgido na Grécia Antiga, que entende que, para além dos desejos e interesses divergentes dos seres humanos, haveria algo benéfico a todos, ou seja, um “bem comum”. O Estado seria, portanto, “uma instituição que está acima de nós e ao qual devemos subordinação” uma vez que é ele o “responsável pelo ‘bem comum’” (NETTO, 2008, p. 15-16).

Sendo assim, ainda que extrapolando os escritos de José Paulo, entendemos que também há uma compreensão de senso comum que coloca o Estado como organismo responsável pela cidadania, no sentido de garanti-la através das leis e da efetivação do acesso de todos aos bens fundamentais para uma vida digna. É bem por isso que, ao requisitarem espaços públicos de lazer, por exemplo, as pessoas erguem a “cidadania”, como brado de luta; o direito ao lazer entendido como direito fundamental e, portanto, de responsabilidade do Estado. Numa relação simples e direta, com base no que nos parece ser o senso comum: se o Estado é o organismo responsável pela garantia dos direitos da população, e é a cidadania o acesso a direitos, o Estado garante a cidadania.

Sem a intenção de nos repetirmos, é evidente que diferentes interpretações sobre a cidadania vão colocá-la numa outra forma de relação com o Estado, em alguns casos até contrário a ele. Mas não se pode negar que o tema central deste trabalho, a cidadania, está sim relacionado ao Estado. É o que justifica essa breve incursão na conceituação e reflexão sobre o tema.

É curioso, e mais um fator de validação dessa busca pelo entendimento sobre o Estado, que ao retomar a construção histórica do tema os pesquisadores caminhem até o período da Revolução Francesa, momento também evocado ao se tratar do surgimento da moderna noção de cidadania. Assim, Estado e cidadania, vale repetir, no entendimento atual que apresentam, teriam suas origens com a Revolução Burguesa. É nesse período – que Netto se preocupa em lembrar ser “um processo multissecular” (2008, p.18) – que se conforma à nova elite social, depondo senhores ascendidos ao trono devido à graça divina, e coloca no poder um grupo revolucionário, os burgueses, que viam sua ocupação, o comércio, ganhar cada vez mais importância e volume, mas sendo seguidamente emperrado pelos “atrasados” poderes monárquicos, e a organização social que conformavam.

Compartilha dessa visão Luiz Veronez que, em sua tese de doutorado (2005), também vai dizer que é nesse período, marcado pelo que Eric Hobsbawm vai chamar de dupla

revolução (francesa e industrial), em que se declina a sociedade cujo poder político dos dominantes era garantido pela lei divina, e que germina e desenvolve a teoria do Estado liberal, e também da sociedade burguesa (p. 84). Nesse contexto, desloca-se o papel do Estado, que passa “a ser legitimado em função dos interesses da maioria e do provimento do ‘bem comum’, celebrado por meio de um ‘contrato’ (típico instrumento da vida privada) que lhe garante materialidade e afirma o consenso estabelecido entre os indivíduos para sua criação” (VERONEZ, 2005, p. 84).

Nesse período, ganham notoriedade as teorias liberais que, segundo Netto, estariam convencidas “de que é a sociedade civil o espaço social onde cada indivíduo livre (liberado das teias das instituições feudais) pode buscar o seu bem estar pessoal” (NETTO, 2008, p 18). Nasce assim a visão de que é o próprio sujeito, conforme suas atitudes perante o trabalho e o mercado, que determina seu destino.

Ora, dentro dessa lógica parece bastante evidente que o indivíduo trataria de reger suas atividades, seu comportamento, unicamente conforme suas necessidades e vontades particulares, ou seja, movido pelo egoísmo. Os próprios teóricos liberais, segundo Netto, faziam essa avaliação, mas acreditavam que o próprio mercado poderia dar conta de garantir algum nível de igualdade, o que daria conta de garantir o “bem comum”, em “oposição” às vontades pessoais de cada indivíduo. O mais notório pensador liberal, Adam Smith, vai traduzir essa lógica na conhecida teoria da “mão invisível”, que Netto descreve assim: “no mercado, cada um vai buscando a realização dos seus objetivos, entretanto há uma *mão invisível* que converte essa busca primária de objetivos singulares e particulares no ‘bem comum’” (NETTO, 2008, p. 19).

Não demora para que esse teoria seja questionada, e o pesquisador que mais fartamente desenvolveu essa crítica foi Hegel. Segundo Netto, esse autor vai dizer que a tal mão invisível é apenas uma farsa, sendo a sociedade civil apenas o “reino da miséria física e moral” (HEGEL, apud NETTO, 2008, p. 19). Assim, não seria ela capaz de conduzir, em grau algum, a um “bem comum”. O que Hegel fará é, ainda segundo Netto, deslocar a ênfase da questão, colocando o Estado como único capaz de garantir uma sociedade minimamente igualitária. “Na teoria política hegeliana, portanto, o Estado é o princípio que introduz a racionalidade na vida social e mais: ele é a universalização dos interesses humanos” (NETTO, 2008, p. 19).

Ainda quanto às divergências teóricas da época vale destacar a questão da propriedade privada. Segundo Veronez, John Locke, um dos mais significativos pensadores da teoria liberal, o direito à propriedade privada seria algo natural, advindo dos “direitos naturais” do homem. Sendo assim, caberia ao Estado garantir tal direito, sem jamais intervir de forma efetiva. O contrato social de Locke seria, portanto, “uma ‘concessão’, na qual os ‘homens’ [...] elaboram um pacto para formar a sociedade civil (ou política), visando à garantia daqueles direitos que já estavam presentes no ‘estado de natureza’” (VERONEZ, 2005, p. 84, grifo nosso). Trata-se então de um órgão social, o Estado, que seja capaz de garantir a cada indivíduo o livre acesso a seus direitos essenciais, naturalmente dados, a priori.

Thomas Hobbes é outro autor que, segundo Veronez, vai tratar o Estado como um contrato realizado entre homens. Mas se contrapõe à noção de um “estado de natureza”, acreditando que os próprios homens estabelecem regras de convívio e da autoridade política, que precisa ser efetivada por um soberano, que garanta o respeito a essas regras (afinal, o único predador do ser humano seria ele próprio). Nessa visão, o direito à propriedade “surge com o Estado, logo, sendo ele o criador, ele também poderia suprimi-lo” (VERONEZ, 2005, p. 85).

Ainda que na mesma lógica contratualista (VERONEZ, 2005, p. 86), um terceiro teórico que merece destaque é Rousseau, uma vez que é responsável por “inverter os valores referentes às concepções de ‘estado de natureza’ e de sociedade civil presentes até então” (VERONEZ, 2005, p. 86). Para esse importante teórico, a propriedade privada seria um fator fundamental para a corrupção e fundamento de muitos dos males que atingem os homens. A partir dela, e da sociedade que a funda e as leis que a estabelece, as elites dominantes garantiriam sua dominação. O Estado estaria, portanto, intimamente ligado ao “temor dos ricos por suas propriedades, à preservação da ordem e à opressão sobre os pobres” (VERONEZ, 2005, p. 86).

Luiz Veronez, tal como Netto, busca então a visão hegeliana sobre o Estado, para depois apresentar o autor que, segundo ambos, supera Hegel, ao apresentar uma crítica a sua teoria: Karl Marx. Para José Paulo, Marx, logo no início de seus estudos, teria a percepção de que havia algo incorreto na teoria de Hegel. Apesar de não ainda instrumentalizado com o conhecimento suficiente para realizar uma crítica elaborada, o que Marx parece ter clareza é sobre o fato de que “não é o Estado que fornece a chave para a compreensão da sociedade

civil, ao contrário, é a sociedade civil que fornece a chave para a compreensão do Estado que aí está” (NETTO, 2008, p. 21). Para Veronez:

Diferentemente de um Estado entendido como realização mais alta da ideia, ou seja, [...] expressão de uma ‘vontade universal’, e de um Estado como promotor do ‘bem comum’, para Marx ele é moldado pela sociedade – pelas relações de produção – e expressa politicamente os interesses das classes dominantes em um determinado modo de produção. (VERONEZ, 2005, p. 90).

O Estado, para Marx, mais do que uma tradução do bem comum, neutro e igualitário, seria na verdade um instrumento, criado dentro da sociedade, mas cada vez mais distante dela, que tem como responsabilidade manter as disputas de classes abafadas, escondidas. Garante a manutenção da ordem, que pode tanto ser entendida no sentido de respeito às leis, quanto na manutenção da supremacia das elites dominantes.

Sem a intenção de nos aprofundarmos, Marx é certamente um dos mais notórios e importantes pensadores de todos os tempos. Sua análise sobre a sociedade burguesa certamente tem validade independente de visão política, histórica ou ideológica. Bem por isso, buscaremos alguns de seus conceitos que tenham relação com a questão do Estado e, na medida do possível, com a cidadania. Para tanto, nos basearemos na tese de doutorado de Edson Marcelo Hungaro, que realiza uma ampla e profunda reflexão sobre a vida e obra de Marx, passando por todos os momentos teóricos desse autor que foi capaz de entender a sociedade capitalista como nenhum outro. Segundo Hungaro:

A teoria marxiana é, então, a teoria que expressa a gênese, o desenvolvimento, as crises e as possíveis superações da ordem burguesa. E por que são necessárias essas superações? Porque, na ordem burguesa, o ser social, em decorrência da alienação do trabalho e da reificação, não é um ser emancipado. (HUNGARO, 2008, p. 156).

Emancipação que é nossa preocupação fundamental nesse trabalho, e que também o foi para Marx. Para ele, a emancipação política, conquistada através da revolução francesa, era apenas um primeiro passo, ao qual deveria se seguir a emancipação humana, só possível através da revolução comunista. Sem esse segundo passo, os direitos iguais assegurados pela lei não teriam a possibilidade de ir além de simples expressões formais. A verdadeira igualdade só seria possível com a superação da ordem burguesa.

Ao referir-se à origem do problema de investigação de Marx, Hungaro constrói uma reflexão que nos é importante. Para o autor, o período entre os séculos XVI e XVIII assistiu a derrocada da ordem feudal, e o surgimento de uma nova classe social – a burguesia. Nesse processo, coloca-se uma questão que antes não estava posta. Ao substituir a razão religiosa pela razão natural, “os homens passam a se perceber como indivíduos sociais, portadores de interesses particulares (e) [...] muitas vezes antagônicos com os de outros indivíduos sociais” (HUNGARO, 2008, p. 25). Ora, como gerir tais interesses? Com a elaboração desse novo questionamento, constrói-se uma nova resposta: “haveria a necessidade de um ente público ao qual estaria delegada a autoridade – pelo contrato – para o uso da violência legitimada – o Estado” (HUNGARO, 2008, p. 26).

Estado que, para Marx, é expressão da sociedade civil, opondo-se à lógica hegeliana, que diz ser o Estado o “princípio racionalizador fundante da sociedade civil” (HUNGARO, 2008, p. 174). Aqui se pode perceber, como destaca Hungaro, que na visão de Marx o Estado só poderia ser compreendido a partir do entendimento de sociedade civil, e não ao contrário. Sendo assim, as questões, embates e lutas travadas no âmbito da sociedade civil se refletem na estrutura do Estado, bem como a supremacia dos interesses de um determinado grupo social.

Tal supremacia não se dava, contudo, de forma direta. E é Engels, companheiro de Marx em muitas de suas obras, que primeiro vai perceber isso. Segundo Hungaro, trabalhando com o pensamento de Carlos Nelson Coutinho, Engels vai perceber que, apesar de ainda relacionado com uma classe determinada, o Estado, em sua conformação da época, devia sua existência a um consenso, um pacto entre governantes e governados. Ou seja, já se constrói uma visão que entende que a dominação burguesa não se dava apenas através da coerção, mas também através de mecanismos como o sufrágio universal e a possibilidade dos trabalhadores se organizarem em partidos, que acabavam por legitimar e assegurar o consenso.

Dando continuidade a discussão sobre Estado, vale destacar ainda outros autores trazidos por Luiz Veronez. Um deles é Gramsci, que construiu importantes considerações sobre a transformação constante do Estado, sem que isso afete sua estrutura central. Para Veronez, o Estado, segundo Gramsci, apesar da prevalência inquestionável dos interesses da classe dominante, seria uma superação constante de equilíbrios gerados na disputa dos interesses dos dominados contra os interesses dos dominantes. Tais equilíbrios seriam tão

instáveis, que o Estado seria constantemente reorganizado, ainda que mantendo o mesmo objetivo: a manutenção da hegemonia da classe dominante – ou seja, hegemonia é entendida por Gramsci como a síntese entre o consentimento das massas, e a repressão do Estado. Isso explicaria como, mesmo em face de crises econômicas e políticas, a burguesia conseguiria se manter no poder: apesar de pequenas e constantes reorganizações nas esferas política e ideológica, a esfera econômica não se altera.

Para que não se caia em determinismos, vale destacar:

Para Gramsci é a crise de hegemonia que pode fazer com que a sociedade seja transformada, e por isso ele depositava no crescimento cultural e organizativo das massas – no fortalecimento da hegemonia das classes dominadas – a possibilidade e a crença no porvir de uma sociedade sem classes. (VERONEZ, 2005, p. 97).

Outro autor trazido por Veronez é Nicos Poulantzas, que critica visões de Estado que o reduzam a apenas uma relação direta de dominação de uma determinada classe social, ou então a uma visão economicista. Para o autor, o Estado deve ser estudado a partir daquilo que efetivamente o fundamenta: a luta de classes. É aí que deve se buscar a materialidade institucional do Estado, “nas relações sociais de produção e na respectiva divisão social do trabalho” (VERONEZ, 2005, p. 101).

Outra consideração de Poulantzas é sobre a importância do conhecimento científico. Para o autor, o intelecto, e consequentemente, o trabalho intelectual, tem relação direta com a questão do poder de classe. Isso porque, uma vez que o trabalho manual é cada vez mais desassociado, afastado do conhecimento, a dominação de um determinado saber passa a garantir, “cientificamente”, a legitimação de uma relação diagonal entre classes: aqueles que acumulam mais conhecimento teriam direito a uma posição elevada nas relações de produção.

Além dessa separação entre trabalho manual e intelectual, outro processo fundamentado no Estado atual seria o da “individualização”. Para Poulantzas, as bases desse processo devem ser buscadas no modo de produção capitalista, mas a análise não pode se limitar a esse nível. Isso porque o Estado não seria responsável apenas por reproduzir tal processo em seu interior, seria ele um “fator constitutivo”, responsável direto por essa separação do trabalhador de seus meios de produção, e também de sua própria classe.

Para Poulantzas, esse processo de individualização seria a construção, com o Estado como operário fundamental, de uma noção “jurídico-política” de indivíduo, um único ser, dissociado dos meios de produção e de sua classe, que carrega consigo os direitos fundamentais que lhe são garantidos. Tal processo conformaria o isolamento das massas populares, afastando possibilidades de engajamento político, associação de interesses, e quaisquer outros movimentos coletivos.

Tal visão sobre a individualização promovida pelo Estado tem íntima relação, pensamos, com a noção construída sobre cidadania, uma vez que o que se tem visto é, precisamente, o entendimento de cidadania como efetiva realização – oferta – dos direitos fundamentais a cada indivíduo. A possibilidade, de cada um separadamente, de ter acesso à escola, à cultura, ao lazer. A cidadania também estaria individualizada, afastada completamente de qualquer noção de luta coletiva por interesses de uma classe que se encontra sob domínio de outra.

Outra concepção de Poulantzas, apresentada por Veronez, que tem íntima relação com a cidadania e com a possibilidade de entendimento da concepção atual sobre ela, é a que se refere ao Direito, às leis. Para Poulantzas, tal “instrumento” teria duas funções primordiais: restringir – organizar – a violência, que afinal garante o exercício de poder de um sobre outro; e mecanismo de garantia, sustentação da ideia de construção de consensos sociais. O que destaca Veronez é que “nesse sentido, a lei feita para ‘todos’ na verdade oculta as diferenças de classe e de poder de cada uma delas nas relações sociais” (VERONEZ, 2005, p. 105). E segue:

A lei também institui formalmente (abstratamente) um ‘quadro de coesão’ que tem no âmbito do Estado seu espaço de efetivação. [...] A lei, portanto, não oculta as diferenças de classes, pelo contrário, ela as expõe ao regulamentá-las, ao estabelecer o ‘código’ no qual essas diferenças são inscritas, controlando, dessa forma, o risco de desagregação social. (VERONEZ, 2005, p. 106).

Ora, se o acesso às garantias legais tem sido constantemente entendido como sinônimo de cidadania fica evidente a relação possível entre a compreensão atual do termo e a visão de Poulantzas sobre as leis. A cidadania surge, além de individualizada, como simples efetivação de alguns direitos que, longe de garantirem qualquer tipo de superação de uma

condição subordinada, apenas efetivam a diferenciação, aceitando que a cidadania possível para uns é diferente da cidadania possível para outros.

Resumindo a concepção sobre Estado de Poulantzas, Veronez vai dizer que “o Estado não é um instrumento de uma classe social, nem sujeito da história e muito menos uma ‘essência’; ele é a resultante das lutas travadas entre burguesia e o operariado” (VERONEZ, 2005, p. 112). Ou seja, o Estado poderia ser entendido como a condensação, a resultante de uma determinada relação de forças que se processa no modelo de produção capitalista: a relação de classes. O que de imediato garante o afastamento de uma visão determinista sobre o Estado, uma vez que não é algo dado, concreto e natural.

Compartilhamos ainda uma última consideração de Veronez sobre o pensamento de Poulantzas sobre o Estado. Para o autor, ainda que os aparelhos do Estado sejam tomados pela “esquerda”, as classes dominantes teriam condições de manter sua hegemonia e seus interesses seguros. Isso porque o Estado não seria “uma estrutura monolítica, piramidal, sobre a qual basta ocupar o cume para controlar o poder político” (VERONEZ, 2005, p. 116). Dessa visão, pode-se extrair a complexidade da estrutura social de poder, institucionalizada através do Estado.

Caminhando para o fechamento dessa discussão sobre Estado, introduzimos as reflexões de Marco Aurélio Nogueira, que pensamos não apenas conter e considerar muito do que já foi aqui apresentado, como também avança na reflexão e aponta, de forma muito lúcida e atual, as possibilidades e questões postas sobre o assunto. Para o autor, o momento atual é de retomar a reformulação do Estado, buscando olhá-lo pelo seu âmbito e importância ética e política, bem como por sua relevância estratégica no enfrentamento das mazelas causadas pelo sistema capitalista de produção e pela hegemonia da ideologia neoliberal.

Ao fazer a fundamental retomada histórica para que se possa entender a atualidade de dado fenômeno, Nogueira caminha até o período de ditadura no Brasil, quando o país teria sido exposto a um Estado hiperativo, terrorista e burocrático. Tal momento, que o autor chama de “estatalismo” teria grande influência sobre a visão atual que se tem sobre o Estado, uma vez que:

Impulsionou parcialmente o crescimento econômico, criou novos beneficiários de seus serviços e reorganizou as relações entre Estado e mercado, mas ao mesmo tempo desvirtuou completamente o Estado, na medida em que o dissociou da

sociedade, o impregnou de privatismos e o distanciou da cidadania. (NOGUEIRA, 2005, p. 30).

Segundo o autor, a década de 1990 teria sido marcada por esse processo, colocado em prática a partir de uma visão que entendia o Estado como algo prejudicial e perverso, devendo ser diminuído ao mínimo necessário, em oposição ao estado gigante e opressor do período ditatorial. Inicia-se então uma reforma do Estado, e de como se dá a intervenção estatal. Não demorou para que surgissem evidências (não apenas nacionais, mas no mundo todo – como Nogueira mostra em seu livro) de que esse Estado forçado ao mínimo, em concomitância com o mercado elevado a palco ideal das relações sociais, não seria capaz de evitar a pobreza, a miséria, e o aumento constante do abismo que separa os mais ricos dos mais pobres. O que Nogueira destaca é que, se essa consciência já está se consolidando – como ele acredita – é preciso pensar uma nova forma de atuação do Estado, um novo padrão, e por isso, uma retomada de sua reformulação.

Nessa perspectiva,

A ação reformadora não tem como se afirmar sem um Estado ou fora do Estado. Desse ponto de vista, o Estado é um *recurso técnico e ético da reforma social*: fornece-lhe base operacional e ao mesmo tempo funciona como seu principal agente. A mudança intencional não tem, portanto, como se processar se não trouxer consigo uma ideia de Estado ativo. (NOGUEIRA, 2005, p. 33, grifo do autor).

Não fica suficientemente evidente na proposição do autor – afinal retomar uma dada reforma passa a impressão de que o interesse é de poder dar prosseguimento a ela – mas Nogueira critica a reforma que se desenvolve ao longo dos anos 90, e se refere a uma retomada da necessidade de reformulação, mas não sob a mesma orientação que havia guiado a primeira. Para o autor, essa reforma, do período pós-ditatorial no Brasil, tinha o objetivo oculto de desconstruir o Estado, fazendo-o apenas mais um, e subordinado, âmbito da vida em sociedade, que deveria ser governada a partir do mercado. Busca-se nessa época um Estado enxuto, menor, mas também mais eficiente, custando menos. A palavra de ordem é “conceder maior autonomia aos órgãos públicos, descentralizar estruturas e atividades, flexibilizar procedimentos, de modo a que se configurassem ambientes mais competitivos, ágeis e responsáveis perante os cidadãos-consumidores” (NOGUEIRA, 2005, p. 47). Não é preciso

esforço para perceber que essa visão de Estado está impregnada de conceitos relacionados ao mercado, e diversos de seus mecanismos de melhora da *performance*.

Tal proposta teria feito diversas promessas a fim de conseguir uma maior adesão: a tão proclamada abertura econômica, o aumento de emprego e de renda, a estabilidade, e uma melhora geral nas condições de vida. Mas, como destaca o autor, “tudo movido a esforço pessoal, determinação, iniciativa” (NOGUEIRA, 2005, p. 48), o que entrega ao indivíduo grande parte da responsabilidade por seu próprio triunfo ou fracasso.

Acontece que, para Nogueira, “tais promessas não se cumpriram e, ao não se cumprirem, quebraram muitas expectativas e tornaram insuportável a ausência de regulação e de proteção pública consistente” (NOGUEIRA, 2005, p. 48). Ao mesmo tempo em que o Estado definhava, e a proteção social erodia, o desenvolvimento econômico, os empregos e a renda não apareciam e as sociedades foram sendo entregues à própria sorte. É o que teria acontecido com muitas das nações latino-americanas, “as sociedades declinaram em termos sociais, urbanos, cívicos e políticos” (NOGUEIRA, 2005, p. 48). Todo esse processo teria causado um forte desmonte, associado à construção de uma visão cada vez mais negativa do Estado.

A proposta de Nogueira – retomar a reforma do Estado – passa pela inauguração de “um novo ciclo de construção e democratização do Estado” (NOGUEIRA, 2005, p. 76). Defende que se pense não apenas em aspectos técnicos, mas também políticos e culturais, que possam preparar um Estado que impulse uma nova fase de desenvolvimento. A melhor estratégia para o autor está na retomada e recuperação dessa “ferramenta” institucional, reconstruída de forma democrática e social.

Em nome do combate a um Estado que se dedique a proteger o mercado e a alocar recursos, desenhado a partir de uma ótica predominantemente ‘gerencial’, passou-se a cogitar um Estado capacitado para dignificar a vida coletiva, radicalmente democratizado e dialeticamente articulado com a sociedade. Um Estado, em suma, *da e para a sociedade civil*. (NOGUEIRA, 2005, p. 87, grifos do autor).

Uma consideração extremamente interessante feita pelo autor trata da crise cada vez mais pungente de diversos países pelo mundo – algo que nota já em 2005, ao que se sucederia a crise das hipotecas de 2008 e suas consequências, que parecem não ter fim – em que os Estados-nações parecem enfartar. Para o autor tais crises não são “resultado passivo de

uma globalização que evolui como se fosse uma força da natureza, nem o fruto de desígnios misteriosos da economia” (p.88), mas sim derivadas “de opções políticas, de projetos de hegemonia e dominação, de políticas governamentais concretas, que não souberam evitar a superposição de desafios nem equacionar a mudança estrutural inerente à fase atual do capitalismo” (NOGUEIRA, 2005, p. 89). Ou seja, as crises que temos assistido, especialmente seus aspectos mais desastrosos para o povo, segundo Nogueira, não seriam resultados ocasionais e inevitáveis, mas sim resultado direto das escolhas feitas por governos e órgãos políticos internacionais, pautados pela lógica e ideologia neoliberal. Para nós, não parece ser diferente.

Fator que pode ser considerado agravante, uma vez que de alguma forma permitiu que as condições para a crise se desenvolvessem, e que também impossibilita a construção de novas conjunturas em meio ao caos social, é a sociedade civil que, segundo Nogueira, acabou posicionando-se de costas para a política. Entregue a interesses particulares imediatos e insensíveis a qualquer tipo de projeto coletivo, ela não mais poderia assumir o papel de espaço para elaboração de fortes consensos democráticos, que poderiam interferir no processo deflagrado pelas pequenas, médias, e mesmo graves crises que diversos países estão enfrentando.

Bem por isso, a sociedade civil

Foi apropriada como recurso argumentativo principal do projeto neoliberal, que a ela imaginou transferir boa parte dos encargos antes atribuídos ao Estado. Desse modo, a própria democracia passou a flutuar, a pairar acima da sociedade, a afirmar-se em um plano abstrato demais. [...] Estreitaram-se, assim, os lugares em que seria possível afirmar identidades coletivas e utopias, lutar e sonhar por outro projeto de futuro. (NOGUEIRA, 2005, p. 106-107).

Último aspecto que buscamos destacar do trabalho de Nogueira é o espaço que julga próprio para a luta, para a possibilidade de retomar a reformulação do Estado. Para o autor, tal embate não deve, e não é mais eficiente, se travado apenas no âmbito do poder público, através da administração ou do governo, mas sim na sociedade civil, entendida como “a malha de aparelhos e de associações com as quais os interesses sociais organizam-se e buscam afirmar-se perante os demais, diante do Estado e com o Estado” (NOGUEIRA, 2005, p. 247, grifo nosso). Assim, entende-se a sociedade civil não como o outro lado do Estado, distantes desafetos, mas uma como coração do outro, base que fundamentaria a construção de

novos Estados. Nessa busca, o autor destaca a importância de fazer da luta política também uma luta cultural, afinal “um novo poder político e um novo Estado precisam trazer consigo uma nova cultura e um novo homem” (NOGUEIRA, 2005, p. 246). Ora, o cidadão que buscamos desenhar nesse trabalho, em muito se parece como o novo homem necessário no pensamento de Nogueira.

1.4 O Estado brasileiro e sua relação com a negação da cidadania

Se o debate apresentado acima trata de uma visão mais ampla sobre o Estado, enquanto instituição idealizada, e as diversas formas de concebê-lo, pensamos necessário, mesmo que brevemente, nos atentar ao Estado brasileiro. Esta sim, instituição singular, com história própria e conformação única. Se como dissemos anteriormente, o Estado é costumeiramente associado à questão da cidadania, nos parece lógico que o entendimento sobre o Estado no Brasil nos permitirá entender também um pouco sobre a cidadania no Brasil.

Para Emir Sader, os cem anos de República no Brasil (por tanto, até 1988, período em que o autor elabora o presente texto) teriam sido “uma longa parada militar”, uma vez que todos os acontecimentos políticos teriam sido organizados e articulados por “pactos de elite, fiados pela força militar” (SADER, 1991, p. 1). Segundo o autor, essa capacidade brasileira de resolver seus problemas ao longo da história recente através de pactos e acordos teria um preço “a não-resolução dos problema de fundo do país, cujas vítimas são a maioria esmagadora da população, excluídas dos direitos básicos de cidadania” (SADER, 1991, p. 1). A própria independência do Brasil já teria sido um pacto familiar, feito de pai para filho.

Mas o abandono e esquecimento de problemas centrais do país não é o único problema apontado por Sader. Além disso, a falta de grandes momentos de participação social, de rupturas, provocaria ainda falta de identidade. Para o autor, a identidade de um indivíduo nasce de oposição a outro. Sem essa contraposição, sem o embate, a própria nação se desenvolveria sem identidade.

Comparando o processo de independência brasileiro com o de outros países latino-americanos, que se deram por meio de guerras populares, Sader destaca que nestes, onde a etapa colonial foi concluída com uma ruptura verdadeira, “foi possível a esses países

ter acesso mais diretamente a uma identidade nacional e a uma consciência da possibilidade do que a organização e ação independente de um povo pode conseguir” (SADER, 1991, p. 3). Enquanto isso, no Brasil, seguíamos “presos às formas mais arcaicas, graduais e escamoteadoras de enfrentamento dos nossos problemas” (SADER, 1991, p. 3).

Segundo Sader, seguiríamos presos a esse processo atrasado e pouco frutífero de transformação social mesmo depois de 100 anos de República, e os exemplos são vários. Quando da mobilização pelo fim da escravidão, muitas décadas depois da maioria dos países, foi a princesa Isabel a responsável por assinar um pedaço de papel, transformando a libertação dos escravos em uma heroica bondade da monarquia. Também a “revolução de 30”, personalizada em Getúlio Vargas, teria posto a mobilização social e política da população de lado. Apesar de todo o engajamento da Coluna Prestes e do Partido Comunista, por exemplo, a ascensão de Getúlio ao poder colocava-o “a frente” do movimento operário, e permitia a criação das “condições institucionais e ideológicas para sua subordinação ao aparelho de Estado, castrando suas possibilidades de desenvolvimento autônomo” (SADER, 1991, p. 5).

Corroborando com tal visão Alcir Lenharo que vai dizer que “o capitalismo brasileiro, atrasado, tardio ou desigual e combinado face ao capitalismo internacional, requeria um agente histórico capaz de suprir as ausências das forças sociais incipientes” (LENHARO, 1986, p. 20). Para o autor, que nesse trecho de seu texto faz referência à Marilena Chauí, seria o Estado esse agente histórico que acabou assumindo para si a responsabilidade por encaminhar as mudanças sociais que ocorreram no Brasil. Sempre, é claro, cuidadoso para mudar, sem efetivamente transformar nada, como se apenas trocando as roupas dos problemas enfrentados pelo país.

Em parágrafo que consideramos fundamental, retomamos Sader, que resume:

Possuindo uma história em que os momentos de ruptura, de definição, primam pela ausência, seria normal que também padecêssemos de um pensamento político relativamente pouco desenvolvido. Afinal, no pensamento político as classes sociais expressam seus projetos globais para a sociedade. Se dispomos, em grande medida, de partidos políticos indefinidos ideologicamente, de episódios históricos em que a conciliação das elites bloqueou a consciência social do que se vivia, naturalmente as caracterizações políticas de cada setor da sociedade tendem também mais a confundir do que a esclarecer o sentido da ação de cada um. (SADER, 1991, p. 6)

Acreditamos que é precisamente isso que acontece com o termo cidadania: falar hoje sobre formação cidadã mais confunde do que esclarece. Dizer que determinada escola preza pelo desenvolvimento do aluno cidadão não deixa claro qual o entendimento que se tem sobre cidadania, nem ao menos que assuntos serão tratados com esses alunos, quais as expectativas sobre seu aprendizado.

É evidente que não se pode dizer que o Brasil de hoje é o mesmo que Sader via por volta dos anos 1990. Mas também é claro que não se pode dizer que tenha ocorrido uma grande transformação social através da participação política de uma ampla massa consciente e ativa. Mesmo que, como muitos autores dizem, a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva tenha representado um momento de ruptura política, não se pode dizer que sua eleição tenha se dado apenas através da consciência da população, conhecedora e favorável às suas propostas políticas. Tiveram forte influência outros fatores, dentre eles o carisma de Lula, com quem a população de identificava, graças a sua história de vida e comportamento popular, e não devido a seu projeto político¹.

E ainda que se considere a primeira década do século XXI como período de grandes mudanças para o Brasil, não se poderia esperar que anos de “assistência bestificada” fossem contornados e superados no curto período de dez anos. Analisar se a participação política dos indivíduos tem aumentado ou diminuído nos últimos anos certamente não é a pretensão deste trabalho.

No que se refere às mudanças e avanços do Brasil desde a obra de Sader – para que nos mantenhamos justos à história – vale destacar a passagem em que o autor, ao falar da Nova República, destaca a importância de um fortalecimento do papel do Congresso e a eleição legítima e institucional do presidente. Mas, apesar disso, o país seguia com uma democracia tutelada e com os direitos reais de cidadania ainda negados para a esmagadora maioria da população. A discriminação e o preconceito contra crianças e jovens de classes populares, mulheres, homossexuais, negros, índios, todas as minorias políticas, demonstravam, para Sader “a distância entre a afirmação da liberdade feita pelos cânones do liberalismo (*ideologia dominante na Nova República*) e sua vigência de fato” (SADER, 1991, p. 54).

¹ Para mais sobre o lulismo no Brasil ver SINGER (2010).

Se é possível afirmar que o Brasil ainda está longe de resolver essas questões, mostra-se também inegável que muitos avanços foram feitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente tem colaborado na proteção desses indivíduos, o machismo tem sido combatido, o direito dos casais homo afetivos foi reconhecido pelo Superior Tribunal de Justiça brasileiro, a discriminação de raça é crime grave hoje no Brasil. Enfim, conquistas que não podem ser negadas, demonstrando que a “cidadania” de hoje está mais madura.

Mas ainda muito incipiente. Se diversos avanços foram feitos, alguns deles dependeram da atuação incansável de grupos que lutaram e batalharam por eles. Em alguns casos, foram exemplos extremos e contínuos de violência que acabaram, tardiamente, por motivar as mudanças necessárias na legislação brasileira e na atuação do Estado. O que demonstra que não é em seu interior, na ideologia fundamental do Estado, que reside a busca pela construção de uma cidadania que se funde na igualdade plena de direitos, deveres, possibilidades e aspirações. Os avanços são pontuais e restritos, e não refletem uma verdadeira política pública estatal de enfrentamento, amplo e irrestrito, das desigualdades.

É bem verdade que a situação já foi mais grave. A pobreza extrema acompanhou a história deste país e poucas vezes foi discutida com a profundidade e a importância que merece. Nos últimos anos, contudo, o enfrentamento da miséria da população tomou posição central nas políticas sociais do governo. Reconhecemos, a partir de 2002, uma mudança na mentalidade política, que abriu muitos espaços para avanço da cidadania no Brasil. O que não se pode é, mais uma vez, deixar que “façam a revolução antes que o povo a faça”. Seguir no enfrentamento e na militância pelo prosseguimento na construção de um novo Estado brasileiro, que permitirá a realização de uma nova cidadania.

CAPÍTULO 2: CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Como apresentado na introdução deste trabalho, está em pauta atualmente essa relação entre a cidadania e a educação. Como dito, muito se tem falado sobre a escola enquanto responsável pelo preparo dos indivíduos para o exercício da cidadania. Contudo, se foi a Constituição de 1988 que colocou a palavra cidadania em evidência, sua relação com a escola é anterior. E mesmo no período posterior, últimos 25 anos, a forma de se compreender a “formação para a cidadania” foi sendo transformada.

Sem o intuito de realizar uma profunda análise histórica da relação, pensamos ser necessário uma retomada histórica, política e filosófica sobre a educação enquanto campo responsável pelo desenvolvimento da cidadania. Certamente são muitos os autores que já refletiram sobre o tema, mas aqui priorizamos aqueles que partiram tal análise de uma visão materialista-histórica e dialética, por entendermos que através desse olhar se pode observar e entender os fenômenos de forma mais rica e complexa, e por isso mais próxima a sua realidade.

2.1 Cidadania e Educação: uma relação histórica e política

Pablo Gentili e Chico Alencar, ao refletirem sobre a escola na formação social brasileira, lembram seu início cruel, uma vez que tinha como objetivo impor valores aos nativos. Também a escravidão, que perdurou por tempo demais no Brasil, teria se mantido através da ignorância. Ao analisar os cinco séculos de educação no país, os autores identificam cinco fatores que estariam presente nesse início, mas também nos dias atuais:

Saber controlado por poucos (latifúndio, grande propriedade), compartimentalização reducionista (monocultura), autoritarismo elitista (escravidão), machismo sexista (patriarcalismo) e cultura importada, de modelo eurocentrado ou americanizado (dependência externa). Esses marcos, com várias formas, mais ou menos sutis, perpassam nossas salas de aula (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 53).

A percepção de tais marcos é extremamente interessante, uma vez que relaciona alguns fatores bastante característicos da sociedade brasileira, de fato presentes desde o período colonial até agora, sempre considerando as transformações por que passaram, com a

forma com que se estruturou a escola no Brasil. Afinal, a mesma mentalidade que organizou a sociedade, latifundiária, patriarcalista e escravocrata, lançou as bases da educação brasileira...

Como destacam os autores, nesse período inicial da formação social brasileira eram os jesuítas os responsáveis pela educação, especialmente a dos índios. Com o intuito de diminuir um pouco essa dominação, a coroa portuguesa lança mão, a partir da atuação do Marquês de Pombal, de algumas reformas, que alcançam até a educação. Mas mesmo com os jesuítas expulsos das salas de aula, os métodos pedagógicos e o conteúdo em nada se modificam. Como dizem Gentili e Alencar, “o educando era adestrado, a Coroa exaltada, as fórmulas decoradas. Saber era armazenar” (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 54).

Mesmo ao analisar período um pouco posterior, já depois da proclamação da República, os autores percebem poucas mudanças na estrutura da construção da sociedade brasileira, e sentenciam “a república crescia, portanto, com um defeito congênito: não era democrática, não ampliava espaços de partilha dos bens socialmente produzidos (inclusive os bens educacionais) nem de participação política” (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 56).

Outro autor, Paolo Nosella, identifica no período inicial da República o que chama de vitória mutilada. Isso porque teria ocorrido sim uma universalização da ideia de uma rede de ensino primária, que fosse pública, gratuita e laica. Contudo, “o sistema criado foi insuficiente e insensível ao mundo do trabalho” (NOSELLA, 1998, p.44). Para o autor, os direitos fundamentais da cidadania teriam sido garantidos “para inglês ver”.

Tal contradição se deu, para Nosella, devido a algo que considera quase que característico do brasileiro: “o espírito de ‘fazer de conta’” (NOSELLA, 1998, p.45). Não entendido como algo natural do brasileiro, preguiçoso e inativo ou coisa do tipo, mas decorrente da dualidade entre uma organização social baseada em formas arcaicas, extrativistas de produção e formas industriais modernas. A primeira requer apenas um indivíduo forte, braçal; a segunda exige inteligência e criatividade. Os problemas no sistema educacional brasileiros no período da primeira República seriam advindos de uma consciência que priorizou a primeira organização social. Admitindo que o Brasil fosse um imenso território a ser explorado, em que tudo estava pronto na natureza, apenas para ser extraviado, a educação no Brasil não se preocupou em formar para a inteligência, para a criatividade; para a cidadania. Apenas educava o indivíduo para seguir fazendo um trabalho que em muito se parecia com aquele que fazia enquanto escravo. O que Nosella acredita é que tal predomínio

da atividade extrativista seria responsável por um clima cultural que pautou o início do período republicano no Brasil.

Já a partir de 1930, Nosella identifica o início de uma política populista que buscava conciliar a lógica extrativista e a crescente influência da indústria – que como dito anteriormente, requeria outra formação para a população. Atitude típica de um grupo político conservador para administrar momentos de crise, o populismo político defendia a convivência “dos antigos coronéis e os modernos empresários, os escravos e os operários” (NOSELLA, 1998, p.51).

Nessa conjuntura, a educação também passa por um momento de conciliação, aceitando e valorizando todos os tipos de escola, desde as mais modernas e ricas, até as mais falsas e pobres. Tal visão acaba por desenvolver, segundo Nosella, uma total ausência de critérios, não se elabora uma escola que seja unitária e universal para toda a nação, não se estabelece um nível de qualidade médio. Apenas se defende a conciliação entre escolas e universidades de excelência, e outras medíocres.

Se há um avanço nesse período, para Nosella é a abertura das portas da escola para o mundo do trabalho: “O populismo político ensinou as massas trabalhadoras a frequentarem os espaços públicos [...] ensinou ao povo o caminho da escola, onde se faz cultura. Entretanto, ensinar o caminho da escola não é ainda oferecer uma boa escola” (NOSELLA, 1998, p.51-52). Tal período, não por acaso, coincide com o que Demerval Saviani chama de “escolanovismo” ao analisar os fundamentos filosóficos da educação no Brasil – que serão discutidos no subcapítulo seguinte. É um período de valorização das diferenças na escola – são todos bem vindos – associado a um abandono da instituição escolar. Nosella resume “o populismo democratiza a clientela, mas deforma o método, rebaixando a qualidade” (NOSELLA, 1998, p. 53).

O que se origina desse período populista, segundo Nosella, contribui no entendimento de muitos dos desafios colocados à escola nos tempo de hoje. Para o autor, na vontade de cicatrizar a dura ferida da desigualdade, os governos populistas a partir dos anos 30 buscaram oferecer escola a todos. Contudo, para alguns oferecia uma Escola, e para outros apenas “fazia de conta” que oferecia. Tal processo, somada a um grande aumento no número de necessidade de vagas, devido ao repentino inchaço das cidades, que não foi acompanhado

pelo incremento na aplicação de recursos, abriu novas feridas no sistema educacional brasileiro, que ainda hoje não foram tratadas.

Isso porque várias Repúblicas vieram – a velha, a do café-com-leite, a nova, a da redemocratização, mas todas com mudanças pouco significativas no que se refere a alterações profundas do rumo da construção social brasileira. A história apresentada por Emir Sader para a elaboração no Estado brasileiro (apresentada no capítulo anterior) serve bem também aqui para o entendimento da construção histórica da instituição escolar no Brasil, e complementa as reflexões de Nosella.

Em belíssimo parágrafo, de caráter ideológico, Gentili e Alencar resumem esse processo histórico de forma muito breve, fazendo assustadora relação com o que assistimos nos dias de hoje

Os que mandam desde 1500 nos querem isolados, individualistas, dispersos e apáticos na caravela-presídio do “cada um por si”. Egoísmo como virtude é auriverde cinzento pendão, ensinado nas disciplinas da domesticação. Também na globalização: a matriarca do neoliberalismo, dona Thatcher, decretou que “não há mais sociedade, mas apenas indivíduos”. A cidadania fica reduzida a ter documentos, vacinar as crianças e quiçá saber cantar o hino nacional. Não há lugar para perspectivas coletivas e projetos comuns. É a escola “self-made-man”, onde se ensina a “naturalidade” da desigualdade entre os seres humanos e a competição como motivação (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 58).

Os autores denunciam ainda a chama revolução científica, que se em 2001 já levantava preocupações hoje merece especial atenção, devido a cada vez maior infundada busca de que a escola alcance a revolução tecnológica por que passa a sociedade, engolindo-a, e não a refletindo e discutindo. Para Gentili e Alencar a parafernália tecnológica estaria, em alguns casos, contribuindo para um processo de “desalfabetização”. A disseminação constante de imagens, sons e ideias prontas estaria colocando os indivíduos numa situação de grande acomodação, afinal, apenas receber tais informações é muito mais simples do que criar ideias próprias ou reinventar o conhecimento. Nesse processo, no que se refere à cidadania, o cidadão estaria sendo colocado para fora, abrindo espaço para o cliente, o freguês, o consumidor. E se esse processo se desenvolve na sociedade, não pode ser desconsiderado dentro das escolas, afinal não são autônomas ou independentes da sociedade.

Para Nosella, ao refletir sobre as principais expressões ideológicas da modernidade, ambas precisam confessar seu fracasso: “o liberalismo que não resolveu os

grandes problemas da miséria criados pelo capitalismo; o socialismo que assistiu à queda de suas principais trincheiras políticas” (NOSELLA, 1998, p. 67). Nesse cenário, tal qual Gentili e Alencar, o autor vê triunfar “mesquinhass filosofias pós-modernas”, individualistas, folclóricas e arbitrárias.

O caminho, para Nosella, está em “retomar o debate sobre as grandes visões teóricas e utópicas” (NOSELLA, 1998, p. 67). Percorrer um caminho que, segundo o autor, pretende não apenas negar “o neoliberalismo, coveiro do Estado Social” mas também afastar-se do “fundamentalismo da grande recusa”, que também acabaria por secundarizar o Estado. As duas utopias, da liberdade individual e da igualdade social, deveriam “revisitar suas origens históricas e rever suas estratégias de luta” (NOSELLA, 1998, p. 67).

2.2 Cidadania e Educação: uma relação filosófica

Tendo caminhado através de considerações políticas e históricas sobre a relação entre cidadania e educação, partimos então na busca de uma reflexão de caráter filosófico sobre o tema. Sem nenhum intuito de esgotá-la, o que se pretende aqui é, a partir da discussão feita sobre o conceito “cidadania” e do entendimento que consideramos mais adequado sobre ele, buscar formas de associação com a educação.

Tal associação, como já dissemos outras vezes, não é preocupação nossa apenas. Gentili e Alencar, na mesma obra que citamos no subcapítulo anterior, também confirmam: “Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém duvida” (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 67). A preocupação dos autores, que é também nossa, é “sobre quais fundamentos se define tal vínculo”. É no sentido de tentar elucidar os fundamentos que pensamos mais adequados para embasar esse vínculo que construímos essa reflexão filosófica sobre o tema.

Para Gentili e Alencar haveria um grande problema na busca desse embasamento. Falar sobre a formação cidadã nas escolas acarreta tantos significados que acaba por ficar sem um significado claro. Falar em educação para a cidadania é falar tantas coisas que, no fundo, é o mesmo que falar nada.

Segundo os autores, falar sobre educar para a cidadania para um determinado grupo seria “formar indivíduos que conheçam seus direitos, seus deveres e suas obrigações;

especialmente, capacitá-los para o exercício consciente da participação política” (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 67). Já outro grupo, poderia definir a formação para a cidadania como a capacitação adequada para uma adaptação rápida e eficiente dentro do mundo produtivo. O “eleitor responsável, consumidor inteligente e o trabalhador competitivo” (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 68) seriam algumas figuras que, segundo os autores, seriam usados como modelos dos atributos desejáveis para o cidadão, e que portanto a escola deveria contribuir na formação.

Modelos e formas de pensar que os autores se preocupam em não desvalorizar. Acreditam que qualquer uma dessas possibilidades possui sua base de fundamentação, e teria o que apresentar no momento de elaborar diretrizes para uma educação para a cidadania. O que Gentili e Alencar discutem é que muitas perguntas podem ser feitas às diversas formas de conceber a cidadania e a educação, o que poderia tornar as pesquisas sobre o assunto um grande labirinto.

Pensando termos já encontrados alguns caminhos em meio ao labirinto da cidadania, avançamos com os pensamentos de Gentili e Alencar, que vão refletir sobre a educação fundamentada na cidadania de Marshall (primeiro autor apresentado neste trabalho). Para os autores, tal educação “significaria transmitir a todos os direitos que formalmente lhes são reconhecidos [...] um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania” (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 71).

A crítica feita pelos autores sobre essa visão é que a formação cidadã estaria limitada a uma mera “transmissão pedagógica dos direitos reconhecidos pela lei” (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 72). A proposta dos autores é outra: entender a cidadania enquanto “atividade desejável”. Nessa perspectiva “a posse de direitos deve combinar-se com uma série de atributos e virtudes que fazem dos indivíduos cidadãos ativos em consonância e mais além do que a lei lhes concede (GENTILI & ALENCAR, 2001, p. 72). Tais atributos e virtudes estariam relacionados a uma consciência que extrapola as leis, se baseando numa “ética cidadã”.

Para os autores, na concepção formalista de Marshall, a cidadania seria algo concedido aos indivíduos, através de seu acesso aos direitos. Já com uma visão da cidadania como “prática desejável”, a cidadania seria algo construído pela sociedade, influenciada por

valores, ações e instituições que garantiriam condições efetivas de igualdade entre os indivíduos, que então poderiam se reconhecer membros de uma comunidade de iguais.

Para fundamentar sua proposta, Gentili e Alencar se arriscam em um campo que consideramos ainda mais labiríntico do que a cidadania: a moral. Os autores desenvolvem uma interessante reflexão sobre o campo, e também sobre como é moldado e construído historicamente através da influência humana. No que se refere à cidadania, concluem no trecho que segue:

O desenvolvimento de uma ética que afirma e se fundamenta na igualdade, na democracia, na autonomia e na liberdade é o requisito indispensável para que a cidadania seja algo mais que uma (falsa) promessa. Uma ética pública que ensina aos indivíduos que o único que a sustenta é o árduo trabalho cotidiano, a luta ousada por fazê-la merecedora de vontades autônomas de cidadãos e cidadãs que aspiram construir e ser protagonistas de sua própria história (GENTILI & ALENCAR, 2001, p.91).

A escola enquanto espaço de formação moral e ética, refletindo e discutindo os valores morais – todos, mesmo os que pareçam mais democráticos e consolidados – e construindo novas ideias, novas “leis” sociais e coletivas que garantam uma organização igualitária do mundo. É essa a educação de Gentili e Alencar, baseados na ideia de cidadania enquanto prática desejável.

A cidadania, enquanto prática desejável, fundamentada não apenas nos direitos “duros”, mas também numa noção coletiva de direitos e de igualdade, fundada numa moral e ética cidadã, é uma elaboração muito valiosa. Considerar a possibilidade da escola trabalhar com essa formação moral e ética preocupada e atenta à igualdade, à democracia, ao respeito – a cidadania – é uma ideia que, de fato, caminha para além da visão de Marshall. Porém, não prescinde dela. Vale destacar ainda que Marshall não se atentou para a questão da educação. Portanto, acreditamos que a visão de Gentili e Alencar é complemento fundamental para os estudos sobre cidadania, que por sua vez nos ajuda a entender, decifrar uma parte do labirinto que é a questão da cidadania.

Pensamos ter atravessado pouco mais da metade do proposto para este subcapítulo. Com a ajuda de Gentili e Alencar pudemos passar por uma reflexão sobre a cidadania, atentando-nos para sua concepção – qual o entendimento sobre o termo – mas de forma sempre próxima a educação. Para terminar esta parte do trabalho, pensamos necessário ainda

uma reflexão sobre a educação. Ora, se refletimos sobre como definir a cidadania na sua relação com a educação, pensamos necessário fazer também o caminho inverso: como é preciso entender a educação, para que se possa trabalhar com a cidadania da forma que consideramos mais adequada (fundada nos direitos civis, políticos e sociais, mas também extrapolada na certeza da necessidade de uma consolidação moral e ética de valores como igualdade e democracia).

Dentre as formas de se entender a educação já vistas, estudadas e refletidas, pensamos que a mais valiosa, pois histórica, crítica e fundamentada, é a elaborada pelo professor Dermeval Saviani. Através de longos anos de um trabalho sério e criterioso, o autor firmou seu lugar como um dos grandes pensadores da educação no Brasil. Sua obra é vasta e muito valiosa, mas não é a intenção deste trabalho atravessar os muitos anos de reflexão realizada pelo autor.

Optamos por seguir o caminho trilhado por Saviani no livro “Escola e Democracia”, passando brevemente pelas diferentes pedagogias listadas pelo autor, buscando extrair da visão apresentada, um entendimento sobre que cidadania se esperava construir nessas diferentes concepções da educação que foram se construindo ao longo da história. Vale destacar que muito do que Saviani apresenta tem consonância com o apresentado anteriormente no que se refere aos fatores políticos e históricos da construção da educação no Brasil. O que pretendemos aqui é apresentar brevemente a teoria pedagógica que se fundou nesses períodos e, principalmente, a visão dada por Saviani para uma escola que poderia realmente formar para a cidadania como ela aqui é entendida.

Segundo Saviani, a primeira pedagogia que se formou no Brasil, tendo sua origem em meados do século XIX, seria fundamentada nas ideias iluministas de educação como direito de todos. A fim de superar a condição de súdito, e alcançar a de cidadão, cabia ao indivíduo a “iluminação”, a instrução através do ensino, que lhe permitiria a superação de sua ignorância e, conseqüentemente, de sua condição menor na sociedade. Funda-se uma escola focada na sapiência do mestre e na transmissão de seus saberes, cabendo aos alunos assimilá-los com aplicação e disciplina. Dessa concepção, nasce o ideal burguês de cidadania: um indivíduo livre da ignorância e capaz de entender, e adaptar-se, às maravilhas de um sistema focado no livre mercado e no consumo. Livre, pois consciente, porque capaz de “entender” (seria melhor dizer, aceitar) as regras do novo jogo.

O movimento que vem a seguir, num tom de questionamento e crítica à escola tradicional, ficou conhecido como “escolanovismo”. Se antes o indivíduo excluído era visto como o ignorante, necessitando ser instruído, aqui ele passa a ser visto como o rejeitado e que precisa, portanto, ser integrado à sociedade. Numa curiosa “reviravolta filosófica” o ideário da Escola Nova vai defender que as diferenças entre os indivíduos da sociedade (de cor, credo, raça ou classe) deviam ser encaradas com normalidade, cabendo à escola “contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica” (SAVIANI, 2006, p. 9). A nova escola, em oposição à tradicional, antiga, deveria ser então espaço de convivência feliz, alegre, colorida e barulhenta, momento constante de troca e aprendizado, através de um ambiente estimulante. Apesar da aparência positiva, essa nova visão, segundo o próprio Saviani, trouxe mais problemas do que benefícios. O afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento, somado aos altos custos dessa nova pedagogia, contribuíram para enfraquecer o ensino das camadas mais populares (acabando no chamado *laissez faire*) e aprimorando o ensino destinado às elites, que afinal tinham condições de montar efetivamente a ideológica escola nova. Nesse sentido, a marginalização só aumenta, e a questão da cidadania retrocede drasticamente (como se isso fosse possível) uma vez que a pedagogia nova, de repente, transforma todo indivíduo em cidadão, legitimado pela atuação social, civil e política – conforme suas possibilidades.

A terceira teoria não-crítica advém de uma relação, feita de forma muito direta, entre a crescente industrialização do país, em meados do século XX, e a escola. É a lógica fabril de produção e rendimento que é transportada, transplantada para a educação. O objetivo é dar a ela uma organização racional, capaz de minimizar suas ineficiências. Saviani resume bem a comparação entre as três pedagogias que agrupa como não críticas: “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2006, p. 14). Nessa visão profundamente atrelada a indústria, a cidadania passa então a ser associada ao trabalho, e ao desempenho eficiente das funções do indivíduo na sociedade, qual sejam: a manutenção da ordem e a contribuição no desenvolvimento do país. Retorna a noção de cidadania como instrução, mas agora voltada ao bom desempenho das funções fabris.

Para as teorias apresentadas, a educação seria autônoma à sociedade, e por isso mesmo seria capaz de “intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social” (SAVIANI, 2006, p. 15). Pensariam assim, pois desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo (ou seja, o complemento das determinações educacionais sobre a sociedade), o que, porém, não passa despercebido às teorias de um segundo grupo, quais sejam, as “teorias críticas”. Mas mesmo estas, apesar de perceberem a dependência da educação em relação a sociedade, não conseguem concebê-la como outra coisa que não a reprodução da sociedade em que se insere. É por isso que Saviani as chama de “crítico-reprodutivistas”.

A primeira delas seria fundamentada em Bourdieu e Passeron, tendo a violência simbólica como conceito central. Para os autores a violência material, que seria a dominação econômica das elites, seria reforçada pela sua conversão ao plano simbólico, onde se daria a produção e reprodução da legitimidade dessa dominação, através da dissimulação, do mascaramento dela. Ora, o local propício para a transmissão dessa lógica fundamental, para a continuidade da estrutura social, seria a escola. Sendo assim “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais” (SAVIANI, 2006, p. 20). Como não há alternativas, não há possibilidades de transformação. “De fato, à luz da teoria da violência simbólica, a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classe resulta, pois, impossível” (SAVIANI, 2006, p. 21). Da mesma forma, a cidadania possível, se resume àquelas suportadas pela classe dominante, que certamente não apoiará a formação de um indivíduo crítico, questionador, participativo, com direito a ter, construir e transformar, seus direitos.

A segunda teoria crítico-reprodutivista se basearia em Althusser e seu entendimento da escola como aparelho “ideológico do Estado”. Para o autor, segundo Saviani, toda ideologia teria uma existência material, ou seja, materializar-se-ia em aparelhos, sendo a escola o dominante, o mais importante desses aparelhos. Como Bourdieu e Passeron, a escola teria a função de reproduzir e proteger as condições sociais, mas, agora se diferenciando, Althusser acredita que a escola, e os outros aparelhos, podem ser sim local de luta classes. Contudo, segundo Saviani, a luta de classes nos aparelhos ideológicos do Estado, dilui-se no peso que Althusser coloca na dominação burguesa. Ou seja, apesar de manter aberta a

possibilidade do embate, não acredita em nenhuma possibilidade de êxito das camadas dominadas.

A terceira e última teoria elencada por Saviani como crítico-reprodutivista é a que chama “Escola Dualista”, que em muito compartilha a visão da escola como aparelho ideológico do estado. Diferencia-se apenas por acreditar que a escola não é espaço de luta, mas sim instrumento da burguesia na luta contra o proletariado, que constituiria sua ideologia fora, a revelia do aparelho escolar. O que, para Saviani, demonstraria que, afinal, para essa concepção, a educação é mesmo inútil, uma vez que o proletariado se revela capaz de elaborar sua ideologia independente da escola.

Nessas duas últimas visões apresentadas fica muito difícil falar sobre uma concepção de cidadania. Naquela baseada em Althusser, pode-se até lutar pela cidadania como aqui defendida, mas como ato heroico de bravura e coragem, sem possibilidades de efetivação. Enquanto que na última, tal cidadania só poderia ser construída fora do espaço escolar o que, evidentemente, não nos interessa. Como destaca Saviani, essas teorias (as três que formam o grupo) não contêm uma proposta pedagógica, e consideram, simplesmente, “que a escola não poderia ser diferente do que é” (SAVIANI, 2006, p. 29). Como falar de cidadania, como construção dialética de espaço e participação, nessa visão de mundo?

O parágrafo que segue transcrito resume brilhantemente tudo o que foi dito até o momento:

Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. [...] Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas. (SAVIANI, 2006, p. 29-30).

Mas, como o próprio autor coloca, o problema permanece em aberto. Nenhum dos dois grupos de teorias seria, portanto, suficiente para pensar em uma teoria pedagógica satisfatória. Frente a isso, Saviani vai elaborar o que chama de teoria crítica da educação. Sem ignorar o ensinamento das teorias crítico-reprodutivistas (e escola é determinada socialmente), o autor vai buscar responder se “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 2006, p.

30). O autor acredita que sim, e vai propor os interesses dos dominados como o único ponto de onde poderá ser formulada uma teoria que seja crítica e não reprodutivista, afinal, a classe dominante não tem o menor interesse na transformação histórica da escola. É possível tal articulação?

Antes de responder, o autor destaca que para uma teoria desse tipo seria necessário, primeiro, superar tanto o poder ilusório, das teorias não-críticas, quanto o sentimento de impotência das teorias crítico-reprodutivistas. Também seria fundamental “captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (SAVIANI, 2006, p. 31), buscando evitar assim as muitas armadilhas que podem vir pelo caminho – mecanismos acionados pelos dominantes e que podem acabar sendo confundidos com os interesses reais dos dominados.

Nos capítulos seguintes de seu livro “Escola e Democracia”, obra que vem sendo trabalhada até o momento, o autor inicia a elaboração sobre como pode ser possível a educação associada aos interesses dos dominados. Como o autor destaca, contudo, esse é certamente um tema bastante complexo, e que exige investigação e estudo constante, bem por isso não se encerra na obra supracitada.

Ainda assim, Saviani apresenta algumas reflexões interessantes, como a “teoria da curvatura da vara”, que seria uma explicação metafórica para a necessidade de, ao intencional modificações reais, realizar mais do que uma simples defesa, enunciação da concepção correta, mas sim uma atuação contundente, forte e capaz de “abalar as certezas, desautorizar o senso comum” (SAVIANI, 2006, p. 60). Tal processo poderia, para o autor, ser representado pela vara que, uma vez envergada para um lado, só é recolocada em “equilíbrio” através de uma força no sentido de curvÁ-la na direção oposta.

Caminhando “para além da teoria da curvatura da vara”, Saviani apresenta suas considerações sobre a pedagogia revolucionária, que nos sentimos impelidos a reproduzir:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda

que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2006, p. 66).

Tendo isso em mente, Saviani apresenta então aqueles que considera serem os cinco passos para uma educação revolucionária. O faz num sentido de comparação, e até de crítica, a outros autores que também apresentam diversos números de passos que dariam conta de garantir ao educador e, portanto, aos educandos, uma prática plena e feliz da tarefa de educar. Sem se posicionar nessa visão idealista, Saviani estrutura sua explicação através de passos para facilitar o entendimento sem, contudo, pensar, ou dizer, que se cumpridas tais tarefas, a educação estará salva. Como o próprio autor coloca, “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2006, p 75).

O ponto de partida seria a *prática social* sobre a qual “professores, de um lado, e alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência)” (SAVIANI, 2006, p 70). O professor partiria de uma visão “sintética precária” e o aluno de uma visão “sincrética”. Tal diferenciação não se daria devido a uma diferença intrínseca entre os indivíduos (professores e alunos), mas sim devido ao conhecimento e a experiência do professor, que foi capaz de construir uma visão que não fosse sincrética.

O passo dois seria o momento de “identificação dos principais problemas postos pela prática social”, que Saviani chama de *problematização*. Detectando “as questões (*que*) precisam ser resolvidas [...] e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2006, p 71). Tendo identificado as necessidades concretas que emergem das questões sociais, se poderia caminhar para o terceiro passo: a *instrumentalização*, que seria a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2006, p 72).

Tais instrumentos seriam os conhecimentos, presentes na cultura construída pelo ser humano, produzidos socialmente e preservados historicamente. Sendo assim, sua apropriação pelos alunos estaria na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. A direta pressupõe a condição inerente da educação, e já apresentada acima, de que o professor tem uma visão mais elaborada sobre determinado fenômeno (não é a única,

nem a mais correta, mas foi dialeticamente construída ao longo de sua formação e atuação) e que pode compartilhar seu entendimento com o aluno. Enquanto que a indireta seria a indicação, por parte do professor, dos meios pelos quais o aluno pode efetivar a transmissão (tarefas, pesquisas, questionamentos).

O quarto passo, seria a *catarse*, ou seja, a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2006, p 70). Talvez processo mais complicado de todos, esta *catarse* pressupõe a assunção verdadeira dos conhecimentos trabalhados em aula por parte dos alunos, e que tais conhecimentos sejam não só de interesse, mas também úteis, ou no mínimo de utilidade reconhecida, desses indivíduos, possibilitando o alcance do quinto passo, ponto de chegada, que seria novamente a prática social, mas agora não mais compreendida em termos sincréticos pelos alunos.

Através de todo esse processo descrito, a compreensão da prática social passaria por uma alteração qualitativa. Tal alteração, notadamente, se refere a outra obra de Saviani, que aqui citamos brevemente, mas que resume de forma bastante satisfatória o significado da mudança de qualidade destacada pelo autor. Em seu “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, Saviani resume: “passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1982, p.10).

Os passos aqui descritos são, portanto, uma forma apresentada por Saviani para se pensar o processo educacional de uma forma que fuja do positivismo das teorias não-críticas, e do pessimismo empobrecido das teorias crítico-reprodutivistas. Como dito, a reflexão de Saviani sobre educação não se limita ao aqui apresentado. Mas pensamos ter apresentado conteúdo satisfatório para que se entenda claramente de que educação temos falado, pensado e desejado, para então nos aproximarmos enfim da educação física escolar. Em resumo, a “pedagogia revolucionária” de Saviani, “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2006, p 76).

2.3 Cidadania e Educação: debatendo a relação

Tendo feito ampla reflexão sobre a questão da cidadania e sua relação com o Estado e com a emancipação humana, pretendemos agora nos aproximar do campo de estudo da educação. Como vimos, consta na Constituição brasileira a responsabilidade da educação de “preparar para o exercício da cidadania”. Desde então essa relação foi se “solidificando”, mas, como também já questionamos, será que foi refletida e discutida na mesma medida em que foi reproduzida e afirmada?

Na academia, encontramos alguns autores que tratam dessa relação, ainda que não como assunto específico de sua pesquisa. Benevides, autora que aqui já foi trabalhada, escreve, em texto publicado na revista *Lua Nova*, que “não resta dúvida de que a educação política – entendida como educação para cidadania ativa – é o ponto nevrálgico da participação popular” (BENEVIDES, 1994, p.10). A autora, portanto, coloca a educação como caminho central e fundamental para a construção da cidadania (participação). Defende ainda que essa educação deva se proceder na prática, “aprende-se a votar, votando”, e com isso expande os espaços de aprendizagem da cidadania para além da escola.

No texto “A Escola e A Construção da Cidadania”, de Antônio J. Severino, o autor coloca “a educação enquanto eventual mediação para a cidadania” (SEVERINO, 1992, p. 9). Nesse sentido, se a escola é espaço para o “aprendizado” da cidadania, Severino deixa claro que ela, contudo, não se encerra no ambiente escolar, mas deve ser ali desenvolvida, para que possa ser exercida fora. O autor, que entende cidadania como uma “qualificação da condição da existência dos homens” (SEVERINO, 1992, p. 10), compartilha nesse texto suas dúvidas se a escola estaria realmente apta a contribuir para essa “qualidade existencial”, se ela tem mesmo sido espaço para a construção da cidadania.

Mesmo em trabalhos como o de Yves de La Taille, notório por suas pesquisas no campo da moral e da autoridade, é possível identificar aproximações entre a escola e a cidadania. O autor lembra, em seu texto “Autoridade na Escola”, que a obrigatoriedade do ensino não deve ser justificada pelo único fato de ser um direito individual. Há, para Yves, outro imperativo, que é o social, ou seja, uma compreensão da educação como “não apenas um serviço destinado a instrumentalizar destinos pessoais, mas também, e sobretudo, um serviço

que tem como objetivo favorecer a sociedade como um todo” (LA TAILLE, 1999, p. 20). O autor traz também uma preocupação que também é nossa

[...] uma coisa é uma escola dizer que seu objetivo maior é a formação dos cidadãos (no fundo, todas dizem isso), mas sem deixar claro como tal formação é feita, outra é poder mostrar como, objetivamente, essa formação se traduz em termos curriculares e pedagógicos, e como é avaliada. (LA TAILLE, 1999, p. 21).

Mas é Miguel Arroyo que, dentre os autores estudados, fala de maneira mais profunda, e também mais interessante, sobre a relação educação – cidadania. No texto “Educação e Exclusão da Cidadania” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000) o autor questiona essa relação.

Para Arroyo, o pensamento e a prática política sempre estiveram marcados por uma ideia de despreparo das camadas populares para a cidadania, para a participação. Seria então a educação a responsável pelo “treino” das habilidades necessárias à cidadania. Mas o autor destaca a importância de não se perder de vista o momento histórico em que nasce a relação entre educação, cidadania e participação: para ele, esse momento é aquele em que se fazia necessária uma massa de trabalhadores disponíveis, livres para o mercado que então ganhava espaço da agricultura. Ou seja, “os súditos tinham que ser feitos cidadãos livres para a participação na cidade, no novo convívio social” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 38). Para o autor “passar por alto dessa lógica global e dos efeitos reais que ela legitimou e continuar defendendo a educação como o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 40).

A questão central para Arroyo é encontrar e, mais do que isso, explicitar para profissionais da educação e as camadas populares, os verdadeiros determinantes sociais e econômicos para a exclusão da cidadania. Enquanto esses determinantes permanecerem escondidos sob as tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas, novíssimas, não se poderá “fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 41).

Para Arroyo, desde as primeiras experiências republicanas, a nascente burguesia capitalista tem sido chamada a cumprir um papel de seleção na sociedade. A questão que se colocava era quem poderia ser aceito como cidadão, quem poderia ter parte nas decisões

governamentais, quem estaria apto para essa atuação. Rapidamente, essa aptidão será associada à educação, fazendo com que se construísse a crença de que apenas os educados estavam aptos para a participação política. Ou seja, “a educação é chamada a arbitrar no processo de exclusão da maioria” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 44) uma vez que a maioria não tinha educação. E melhor que isso, uma vez que a educação ficava sob responsabilidade do Estado, sua oferta poderia ser restrita, focando, selecionando de certo modo, as pessoas que se tornariam ilustres (iluminadas) através da oferta de vagas nas escolas, ou a forma como selecionam seus alunos.

Para o autor, a cidadania “não é uma questão pedagógica, mas uma questão política [...] Reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 47). Por isso mesmo, e apesar da grande esperança colocada na educação no período Iluminista, no século XVIII, Arroyo apresenta o que seriam os resultados dessa relação direta e superficial entre educação e cidadania, feita à época:

[...] aqueles que tinham o poder e o controle da sociedade e se aproveitam da ordem estabelecida, não iriam modificar seu despotismo por mais que se ilustrasse, e os súditos, por mais senhores de si e de seu pensamento, continuariam vassalos e não seria com a razão ilustrada que poderiam modificar suas condições. (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 51, grifo nosso).

De certo, e como o próprio autor trata, essa crença profunda na educação como meio para a cidadania não será abandonada, e voltará sob diversas formas, sendo continuamente “[...] recitada às camadas populares como um santo remédio para sua constituição como cidadão” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 52). Acreditamos que este sonho, da transformação através da razão, do conhecimento, se mantém firme nos depoimentos e manifestos de muitos, desde acadêmicos até pais, professores, governantes, enfim, é uma lógica ainda dominante na sociedade.

A manutenção dessa lógica em muito tem a ver com a manutenção, praticamente inalterada, de um mesmo pensamento hegemônico e um mesmo sistema econômico. É o próprio Arroyo que destaca essa relação, e aprofunda-a no decorrer de seu texto:

[...] a revolução mercantil que trará o progresso para todos, até para os mais baixos estratos sociais. Essa concepção dispensa, portanto, outras revoluções. [...] (*Sendo assim*) o que se esperava de todos, até dos que não apareciam como beneficiados dos

diretos da revolução, é que colaborassem e esperassem os frutos do progresso e da civilização. (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000 p. 54).

É essa visão que baseia e fundamenta a ideia de que, ao trabalhador, ao povo, ao homem comum, o que deve ser ensinado é o respeito à ordem, o conhecimento de suas obrigações morais para a preparação do indivíduo para o convívio social, e não o uso esclarecido da liberdade e dos direitos. Para Arroyo, a cidadania é uma questão essencialmente conflitiva, e assim deve ser tratada na escola, uma vez que diz respeito a um embate constante de classes, em que está em jogo a participação no poder e a igualdade política, isto dentro de uma sociedade capitalista, baseada portanto na desigualdade social e política.

O autor compartilha ainda um questionamento, que fazemos também nosso, na esperança de que ele volte constantemente, a fim de nortear esse trabalho:

[...] resulta ingênuo sonhar com uma democracia e cidadania por conta-gotas: esperar que cada membro do corpo social vá sendo preparado e educado para entrar num convívio onde é esperado de braços abertos como sujeito de direitos. Até quando as ciências da educação se prestarão a esse jogo? (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 62).

Sem que isso signifique um abandono da educação, as questões que Arroyo levanta, e que compartilhamos, parecem pertinentes aos que buscam novas formas de se pensar a educação, especialmente no que se refere à sua relação com a cidadania, a fim de novas construções sociais mais dignas e igualitárias. Como o próprio autor escreve “a educação não é uma pré-condição da democracia e da participação (e da cidadania), mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2000, p. 79).

CAPÍTULO 3: CIDADANIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Até este ponto foi possível discutir a questão da cidadania, comparando-a brevemente com a emancipação humana, bem como o Estado, enquanto instituição social responsável pela organização da vida em sociedade, e por fim a questão da educação, sua construção histórica no Brasil, e sua relação com a formação para a cidadania. Neste quarto capítulo a intenção é aproximar-nos de nosso campo de origem: a educação física escolar.

Como vimos, foram diversas concepções de educação que moldaram as escolas que foram sendo construídas no Brasil. Como disciplina presente nos currículos educacionais desde as primeiras escolas do país, a educação física sempre teve um papel importante. Devido a sua característica diferenciada e por tratar de um tema sempre muito motivador para as crianças, sempre houve uma atenção especial da parte dos governantes sobre as atividades físicas (o esporte, especialmente) na escola.

Olhar para este passado é algo que já foi feito muitas vezes. Alguns pesquisadores buscaram uma visão mais distante, asséptica, preocupada com os fatos históricos como haviam sido escritos. Outros, também de diversificadas formas, buscaram olhar um pouco mais a fundo. Buscaram entender as motivações e as ideologias escondidas por detrás das atitudes, leis e medidas governamentais que se atentavam para a questão da educação física escolar.

A partir de nosso entendimento, a obra que melhor elucidou o que estava escondido por trás das cortinas foi “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”. Publicada pelo professor Lino Castellani Filho, em 1988, essa obra de referência da área, embora escrita 24 anos atrás, preserva em sua originalidade, ainda hoje, a capacidade de contribuição para um entendimento mais amplo e complexo dos diferentes papéis históricos assumidos pela educação física na educação brasileira. Sua relevância está comprovada em suas 19 reimpressões, a mais recente de 2011, e sua constante presença nos concursos públicos e cursos de educação física.

A partir desta obra, utilizada como base, e complementada por outras que discutiram a história da educação física no Brasil, buscaremos olhar com maior atenção para um tema em específico: a cidadania. Repetir ou reproduzir, mesmo que de forma comparativa, visões e entendimentos sobre a conformação histórica da educação física nas escolas

brasileiras não é nosso intuito. O que buscamos é retomar essas fundamentais obras de referência dando especial atenção a algo que talvez ainda não tenha sido olhado com cuidado: que concepção, que ideia de cidadão estava acoplada as diferentes formas de se pensar e elaborar a educação física no Brasil?

Tal busca tomará parte central neste quarto capítulo. Será precedida por breve reflexão por nós desenvolvida a partir de alguns trabalhos recentes da área da educação física que discutiram a questão da cidadania; e sucedida por uma busca, de caráter mais particular, de reconstruir a relação da educação física com a formação cidadã, indicando sobre que base poderia se dar tal reconstrução, e apontando as perspectivas e possibilidades que se desenham atualmente.

3.1 A diversidade de entendimentos sobre a relação entre educação física e cidadania

Sem o interesse de esgotar o assunto ou desenvolver uma pesquisa completa e estruturada sobre a visão da área da educação física sobre a cidadania, a motivação para esta breve reflexão foi vislumbrar como esses dois assuntos tem sido associados. Foram destacados alguns poucos trabalhos recentes que tratam do assunto, apenas para desenvolver algumas comparações reflexões a partir deles.

Primeiro destaque a se fazer é que a maioria dos trabalhos lidos se debruçava sobre, especificamente, a relação do esporte com a cidadania, o que não é o interesse central deste trabalho. Isso porque, ainda que haja um entendimento hegemônico de que, de fato, esporte na escola e educação física seja sinônimo (como até veremos em seguida), a concepção para essa disciplina escolar aqui defendida é aquela proposta em 1992 pelo Coletivo de Autores, que entende ser ela responsável pelo trato pedagógico da cultura corporal: conjunto de atividades corporais construídas pelo homem, historicamente, em resposta às suas mais diversas necessidades e questionamentos. Tal obra será retomada mais adiante neste trabalho.

Também foi possível perceber que poucos dos trabalhos se aprofundaram na questão da cidadania. A justificativa, para alguns deles, até pode ser o tamanho bastante reduzido, mas em outros pode-se perceber uma concepção reducionista sobre a cidadania, entendida simplesmente como acesso a direitos. Além disso, alguns desses trabalhos usam o

termo cidadania em seus títulos ou como palavras-chave, mas pouco, ou nada, tratam do assunto ao longo do texto.

Optamos aqui por destacar apenas os trabalhos que, mesmo sem concordarmos com algumas definições ou conclusões apresentadas – discordâncias que acreditamos poder deixar claro adiante –, contribuem de alguma forma para a discussão sobre a cidadania. Esse é o caso do artigo publicado em 1996 pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte, com o título “A Competição Esportiva da Escola Como Campo de Vivência do Exercício da Cidadania Participativa: projeto político-pedagógico em construção” (PALAFOX et al, 1996), que traz uma interessante experiência com sete professores de uma escola pública que são apresentados e convidados a rediscutir a construção das competições escolares a partir de uma visão dialética de mundo. Apesar disso, cidadania fica restrita à ideia de participação efetiva dos alunos, sem avançar na discussão. A cidadania entendida como participação, e como fim em si mesma.

Também distante da visão que aqui buscamos construir é o trabalho publicado nesse mesmo periódico por José Maria de Camargo Barros (BARROS, 1998). Em seu artigo, “Cidadania e a Prática Esportiva Formal e Não Formal”, o autor primeiro se preocupa em apresentar a Constituição Federal e a do Estado de São Paulo, destacando os pontos que tratam do esporte como direito de todos. Direitos que, se alcançados, Barros rapidamente associa com o exercício pleno da cidadania.

Além disso, o autor apresenta uma visão romântica sobre o esporte, que destacamos aqui apenas por ser muito recorrente em trabalhos científicos e especialmente hegemônica no senso comum e na grande mídia. Para Barros, através do acesso ao esporte “as jovens gerações vivenciariam os valores intrínsecos da prática esportiva” qual seriam a participação, auto avaliação e “a igualdade de oportunidade e condição e não a hegemonia dos mais fortes sobre os mais fracos” (BARROS, 1998, p. 104).

Um importante exemplo de como essa visão é predominante em muitos meios é a área chamada de Educação Física Adaptada, que busca trabalhar com os esportes para pessoas com deficiência. O discurso, nesse campo do conhecimento, é notadamente o de busca pelo acesso, pela prática esportiva (prática pela prática), e pela adaptação de outros esportes a fim de permitir que as pessoas com deficiência os pratiquem. Não interessa, para a maioria dos pesquisadores da área, se o esporte robotiza, adestra, incute em seu praticante uma

determinada visão e crença no mundo, o importante é ter acesso, pois ser cidadão é ter acesso (àquilo que é dado pelo governo).

Em interessante trabalho relacionado a uma pesquisa de iniciação científica, produzido na Unesp de Rio Claro, as autoras Suraya Darido e Amanda Milani fazem uma breve consideração sobre a relevância do termo cidadania nas diferentes linhas teóricas da educação física. Considerando as limitações de um trabalho de iniciação científica, o texto concluiu que as abordagens desenvolvimentista e construtivista não falam sobre a cidadania, ainda que a segunda trate muito da questão da cooperação, mantendo a cidadania presente de alguma forma.

Já as abordagens críticas da área trariam diretamente a questão, muitas vezes no cerne de suas colocações. A abordagem crítico-emancipatória falaria de um ensino libertador, com observação da realidade de forma crítica. A crítico-superadora defenderia a formação de cidadãos críticos que sejam capazes de contribuir na luta pela diminuição das injustiças sociais. É por concordar com as autoras que buscaremos nos aproximar dessa última linha de pensamento ao longo deste trabalho, acreditando ser a abordagem mais pertinente e completa para que se possa pensar no trabalho com a cidadania através das aulas de educação física.

O trabalho trata ainda dos PCN's, resumindo sua abordagem sobre o tema como "formar o cidadão que irá produzir, reproduzir e transformar a cultura corporal do movimento" (DARIDO; MILANI, 2005, p. 3). A própria Suraya Darido retoma a questão dos PCN's, de forma mais aprofundada, em outro trabalho que aqui também é apresentado mais adiante.

Em outro artigo, publicado na Revista Brasileira de Ciência do Esporte em 2009, é trabalhada a relação crescente que se tem feito entre projetos sociais, esporte, e cidadania. Se esse não é o interesse deste trabalho, os autores destacam um fenômeno que compartilhamos plenamente. Chamam a atenção para o fato de que, de tanto utilizada para justificar projetos sociais, a cidadania acabou perdendo seus contornos, se tornando algo indefinido e incoerente, devido a sua excessiva generalização. O trabalho trata de interessante experiência desenvolvida em Vila Velha, que não cabe reproduzir ou discutir aqui, mas fica o destaque, uma vez que nos colocamos também como pesquisadores preocupados com a banalização da cidadania, e em busca de uma construção mais clara e coerente na noção de cidadania, e da sua aproximação possível com o esporte e a educação física escolar.

Visão, aliás, também compartilhada por Marcelo Paula de Melo, que em texto publicado na Revista Movimento, vê a cidadania como guarda-chuva, sendo evocada pelos mais diversos atores e organismos sociais, de várias e divergentes matrizes políticas. Para o autor “o termo cidadania se tornou auto-explicativo. Sua densidade conceitual, sua carga de enfrentamento a uma ordem desigual foi mimetizada num discurso sem conteúdo” (MELO, 2004, p.105). Percebe um fenômeno em que o simples uso do termo “cidadania” é entendido por muitos como suficiente para esclarecer seu sentido e o projeto político envolvido. Compartilha conosco também o entendimento de que o termo cidadania está na moda: “diversos exemplos da incorporação do termo ao cotidiano se apresentam. Não é raro sabermos de programas, ações, projetos que se arvoram promotores da cidadania” (MELO, 2004, p. 107).

Para o autor, se baseando no pensamento de Coutinho, que por sua vez trabalha com a divisão da cidadania conforme pensada por Marshall, aqui já analisado, os direitos civis seriam uma conquista da burguesia perante o clero e a nobreza. Sendo assim, estaria carregado de uma visão liberal, sendo importante, mas não suficiente. Os direitos políticos seriam conquistas de movimentos contestatórios do ideal liberal, “contra e apesar da burguesia” (MELO, 2004, p. 109). Bem como os direitos sociais que, contudo, seriam conquistas restritas principalmente aos países desenvolvidos, e que mesmo lá vinham sendo duramente atacados (e estou certo que a crise grega, notadamente a forma como foi enfrentada, traduz precisamente esse ataque aos direitos sociais).

Melo considera ser “comum o debate da relação entre educação física escolar e cidadania” (2004, p. 110), mas infelizmente não apresenta artigos ou quaisquer outros dados que confirmem essa constatação, que de nossa parte consideramos, no mínimo, questionável. Mas, sobre tal relação, elabora uma pergunta que consideramos pertinente: “é possível haver uma Educação Física cidadã num mundo onde o exercício da cidadania seja restrito a poucos?” (MELO, 2004, p. 114).

Talvez mesmo sem ter tal intenção, o autor apresenta uma resposta possível ao trazer mais adiante em seu texto, outro questionamento: qual seria a possibilidade real de programas e projetos financiados pelo grande capital se atrelarem a uma construção verdadeira da cidadania que, em última instância, significaria um enfrentamento direto com seu financiador?

O autor questiona ainda porque o esporte tem sido a escolha desse grande capital. E responde, sem desconsiderar as diversas possibilidades que o esporte e as artes apresentam, que o caráter de “redentor da cidadania perdida em outros momentos, e o aproveitamento político disso como forma de obtenção de consenso, não pode ser desprezada” (MELO, 2004, p. 117). Ou seja, o grande capital tem investido em projetos sociais, especialmente os relacionados aos esportes, pois identificam ali uma visão “asséptica” da cidadania, que não apresenta nenhuma ameaça a sua hegemonia.

O pensamento de Melo é bem resumido no trecho:

A Educação Física e os esportes se inserem no campo dos bens culturais, indispensáveis a condição de ser cidadão, embora não suficiente. Com isso, o constante evocar de ações cidadãs nesse campo pode estar indicando um esvaziamento da dimensão política da cidadania de enfrentamento da ordem excludente do capitalismo. Assim, de bandeira de luta contra a organização excludente da sociedade capitalista, objetivando denunciar o acesso/permanência desigual aos bens produzidos pela humanidade, bem como sua apropriação privada, a cidadania torna-se simples palavreado vazio. (MELO, 2004, p. 119).

Outro trabalho interessante é o de Guilherme Marson Junqueira. Única dissertação de mestrado encontrada que trata do assunto cidadania relacionada à educação física (esporte, especificamente), o texto, apresentado ao programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, constrói argumentações sobre o tema, das quais discordamos de algumas, e compartilhamos outras.

A primeira que queremos apresentar é, sem dúvida, a que mais fortemente nos opomos. Logo no começo de seu trabalho, o autor explica porque foi feita a opção pelo estudo do esporte: “acreditamos na natureza educacional do esporte, justificando assim nossa opção pelo estudo do esporte vinculado à cidadania e à inclusão social” (JUNQUEIRA, 2004, p. 9).

Como já falamos de forma breve anteriormente, essa visão romântica sobre o esporte pode ser bastante prejudicial. Acreditar em uma *natureza* do esporte, como se por si só, em sua essência, apresentasse e fosse capaz de desenvolver “valores, atitudes e comportamentos necessários ao cidadão autônomo” (JUNQUEIRA, 2004, p. 9), é desconsiderar sua dimensão histórica e dialética. Ora, o esporte não pode ser considerado essencialmente bom, fundamentalmente capaz de apresentar perspectivas aos jovens e de desenvolver neles o comportamento que os fará melhores. O esporte não apresenta uma natureza imutável, e é constantemente chamado a servir aos mais diversos interesses,

provocando os mais variados resultados (como, por sinal, o próprio autor chega a dizer adiante em seu trabalho).

Vale destacar o perigo de se iniciar um trabalho que trata sobre esporte e educação com essa visão, sua “natureza positiva”. Acontece que, partindo dessa ideia, todos os esforços seguintes podem acabar se direcionando para a tentativa de “limpar” o esporte como é tratado nos dias de hoje. Extrair-lhe as visões e intenções parasitas, para então se alcançar o esporte em sua nobreza original. Se esse, na verdade, não é o entendimento manifesto abertamente, ao menos, no restante do trabalho, partir de uma afirmação como essa é, para nós, um início equivocado.

Contudo, compartilhamos a ideia do autor, apresentada pouco adiante. Para Junqueira, “o esporte pode ser uma das formas de se trabalhar a cidadania e a inclusão social” sendo que isso só é possível se “o professor de Educação Física tiver claro para si os conceitos de democracia, cidadania e qual é a importância do esporte nesse processo” (p.10). A alteração que faríamos seria apenas substituir a palavra “esporte” pela expressão “educação física escolar”, e então teríamos uma visão em comum.

O autor também se preocupa em fazer breve retomada histórica do termo cidadania. Parte da formação das cidades-estados gregas, mas vê na revolução francesa o nascimento do termo relacionado aos direitos e deveres dos indivíduos que compõem a sociedade. Caminha então até o *welfare state*, que compreende como uma forma de acalmar os ânimos dos trabalhadores e manter a hegemonia da elite, reconstruindo a visão sobre a cidadania.

Ao relacionar a cidadania com a educação, Junqueira faz duas ponderações importantes. Relembra a constatação de que a escola, sem a pressão política organizada da sociedade, se resume a uma ferramenta das elites para manutenção de sua hegemonia. Sendo assim, o oferecimento de uma educação de qualidade ficaria reservado a uma minoria: conhecida e validada pela elite, que então ficaria responsável por assumir os cargos importantes da sociedade. À população em geral, ficaria reservado um ensino capaz de instruí-la para as funções subalternas do Estado, onde afinal devem permanecer.

Também destaca o conhecido fenômeno que busca incutir no indivíduo a responsabilidade pela sua ascensão, sendo a educação a escada fundamental para esse progresso. Ao entregar essa responsabilidade ao ensino, e em última instância ao cidadão, o

Estado se livra de sua responsabilidade como provedor de condições minimamente satisfatórias de vida para todos os componentes de uma sociedade. São dois fatores amplamente conhecidos e explorados, mas que Junqueira bem lembra, uma vez que podem ser muito relacionados à questão da cidadania.

Outra consideração importante do autor, feita mais adiante em seu trabalho, é o risco de confiar à educação, sozinha, a solução para a alienação e desumanização do homem, o que seria um erro. Para Junqueira o que é possível é “pensar uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática e da sua inserção nessa problemática” – aqui o autor se refere à problemática social, conhecida e discutida ao longo de seu texto, sendo os destaques anteriormente feitos exemplos dessa problemática – e prossegue, “uma educação que o advirta dos perigos do seu tempo, para que, consciente dos mesmos, ganhe força e coragem para lutar” (JUNQUEIRA, 2004, p. 72).

Parte central do trabalho de Junqueira é a análise da formação dos professores de educação física de escolas estaduais e particulares de São João da Boa Vista, no Estado de São Paulo, que apesar de interessante, acreditamos não compatível com o conteúdo que aqui vem se buscando explorar.

Contudo, faz-se necessário destacar ainda duas passagens do texto de Junqueira, que apresentam conclusões que, de alguma forma, parecem se contrapor à visão romântica inicial do próprio autor.

O autor diz que “seria leviano de nossa parte, afirmar que o esporte por si só proporcionaria uma educação para o exercício consciente de uma participação social e a inclusão social” (JUNQUEIRA, 2004, p. 82). Pensar desta maneira seria, para o autor, cair na reprodução da ideologia dominante, se mantendo atrelado à construção de uma sociedade cada vez mais desigual. Acontece que, no nosso entendimento, acreditar na “*natureza* educacional do esporte” é precisamente reproduzir a ideologia dominante.

Junqueira entende ainda que “a cidadania, assim como o saber democrático, só se aprende na vida em comunidade, na participação em associações, clubes, igrejas, sociedades beneficentes, na escola” (JUNQUEIRA, 2004, p. 83). E se pode ser aprendida na escola, também pode ser aprendida no esporte,

Através da convivência com pessoas diferentes, respeitando as regras, discutindo as regras do jogo, articulando-se em grupo para atingir um determinado objetivo,

aprendendo a importância de se trabalhar em equipe e a importância que cada pessoa tem para o grupo. Entendemos que esses são valores de grande importância para a vida em comunidade e que podem ser aprendidos. (JUNQUEIRA, 2004, p. 83).

Contudo, o autor ignora que, alguns dos valores que defende como fundamentais para serem desenvolvidos em um trabalho com o esporte, são também aqueles preconizados pela sociedade capitalista que ele próprio questiona. De nossa parte, como já foi possível entender, não vemos pertinência na crença da existência de uma natureza “boa” do esporte, nem em valores intrínsecos à sua prática, uma vez que entendemos o esporte, e toda a cultura esportiva construída à sua volta, uma elaboração humana, intencional, e transformável socialmente. Os valores transmitidos pelo esporte e pelas práticas corporais em geral, são aqueles que mais satisfazem os interesses das elites dominantes.

A intenção fundamental, portanto, seria, adiantando reflexões que pertencem a outra etapa deste trabalho, entregar aos indivíduos, o domínio dessas práticas corporais (seu direito fundamental, uma vez que construídas pela sociedade de que fazem parte), conjuntamente com a capacidade de olhar, tanto as práticas em si, quanto seu uso, de forma crítica e consciente.

Um dos melhores artigos encontrado sobre o tema é de autoria de um grupo de pesquisadores liderados por Suraya Darido, que discute a ideia da formação do cidadão nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apesar da breve discussão do termo cidadania, esse trabalho se mostra valioso ao analisar o documento que, afinal, tem como função subsidiar a construção do currículo da disciplina de educação física em todas as escolas do país. Para os autores muitas das ideias e reflexões apresentadas pelo documento já haviam sido construídas por autores da área, mas os PCN's teriam sua validade ao organizar e articular tais elaborações.

Apresentando rapidamente as propostas do documento, para depois analisar aquilo que consideram seus avanços, os autores reproduzem qual seria a conceituação de cidadania, e de que forma sua eleição como eixo norteador da educação física transforma a própria área e suas expectativas sobre o aluno: 1. Cidadania é entendida, simplesmente, a partir da visão de direito político de Aristóteles, capacidade de atuar no âmbito do governo; e na igualdade de Rousseau. E 2:

Eleger a cidadania como eixo norteador significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: a) participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; b) conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; c) reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis [...]; d) conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais [...]; e) reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer. (DARIDO, apud BRASIL, 1998).

Esses dois pontos, como dito, são trazidos diretamente dos PCN's, e não são discutidos pelos autores que, afinal, se propuseram a apontar os avanços desse documento, e não discutir sua visão sobre cidadania – e considerando também que a professora Suraya Darido teve participação importante na própria elaboração dos PCN's.

Pensamos, contudo, que o que já foi apresentado aqui nos exige de um questionamento pontual desta concepção, entendendo que a discussão feita anteriormente sobre cidadania serviu ao intuito de apresentar nosso entendimento sobre o tema. Assim como nossa visão sobre as características de uma educação física pensada a partir da cidadania fica, em tons bastante iniciais, para o fim deste trabalho e, quem sabe, sua elaboração mais completa para pesquisas futuras. Vale apenas destacar a utilização, na citação, dos termos “participar”, “conhecer”, “valorizar”, “respeitar”, e não “apreender”, “assumir”, “tomar” ou “transformar”. Predomina a ideia de ter direito a conhecer o mundo, no caso, o mundo das práticas corporais, tornando-se assim, consciente delas, e portanto, cidadão. Enquanto que, de nossa parte, pensamos em um cidadão que parte sim do “conhecer”, mas que avança pelos caminhos do entendimento, da visão da complexidade, da crítica e da transformação.

Em seguida os autores partem então para uma análise sobre os avanços apresentados pelos PCN's, em três dimensões: da inclusão, numa visão de educação física para todos; dos conteúdos, na defesa da inclusão das dimensões atitudinais e conceituais, para além das procedimentais, nas aulas de educação física; e dos temas transversais – trabalho e consumo, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente e saúde – entendidos como campo que “gira em torno da cidadania, entendendo a escola como um dos espaços possíveis de contribuição para a formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo” (DARIDO, 2001, P. 22).

A análise crítica desenvolvida a seguir pelos autores traz considerações muito mais direcionadas ao documento e à opção por sua construção, e muito pouco quanto aos conteúdos

e visões ali apresentados. A reflexão mais interessante apresentada pelo texto está, pensamos, em suas considerações finais, quando transmite um pensamento também aqui já apresentado. Para os autores, apesar dos avanços do PCN, a “política educacional vigente ainda não fornece condições propícias para a obtenção de tais intentos” (DARIDO, 2001, P. 22), destacando o documento como uma tentativa isolada e sem respaldo. Não chegam a assim colocar, mas assim querem dizer: faltam condições materiais, iniciativas e atitudes verdadeiramente transformadoras, que possam ir além do âmbito da proposta.

O trabalho mais importante já publicado no que diz respeito à relação direta da educação física e a cidadania é, certamente, o presente na Revista Brasileira de Ciência do Esporte, de 1999, de autoria de Mauro Betti, cujo título é “Educação Física, Esporte e Cidadania”. Citado por diversos dos autores aqui já apresentados, Betti apresenta três princípios para se construir uma relação ente a cidadania e a educação física. Seu texto é breve e pontuado pela discussão da mídia, seu enfoque central em outros trabalhos.

Uma boa definição de cidadania, para Betti, é o “direito a ter direitos”, frase que, segundo o próprio autor, é muito utilizada. Pensa que, numa sociedade democrática, a cidadania se caracterizaria, portanto, pela possibilidade de criação de novos direitos, e de espaço de luta. Também se baseia em Marshall para dividir a cidadania como direitos de três instâncias (primeira, segunda e terceira), que em muito se parecem com os direitos políticos, civis e sociais do próprio Marshall.

Os três princípios apresentados pelo autor, que ao que tudo indica conformariam, se cumpridos, uma educação física formativa de cidadãos, são: da inclusão, defendendo que não basta o aluno estar presente, mas sim ter acesso pleno às vivências escolares; da alteridade, encarando a relação com o outro uma relação de totalidade, entre sujeitos, e não entre sujeito e objeto; e da formação e informação plena, garantido o ensino não apenas do aspecto técnico de uma prática corporal, mas também seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Ao incluir a questão da globalização e da influência da mídia, Betti vai dizer, como também já foi refletido aqui, que o neoliberalismo, especialmente em seu aspecto ideológico, ameaça a cidadania, uma vez que “substitui o Estado, como garantidor dos direitos sociais, pela capacidade individual de competir no mercado. O cidadão como categoria política, é substituído pelo consumidor, categoria econômica” (BETTI, 1999, p. 88). Tanto

isso é verdade que, segundo o próprio autor, os economistas têm tomado o lugar dos educadores na decisão sobre os rumos da educação no Brasil.

Nesse ponto, destacamos apenas uma diferença que consideramos fundamental: de fato a ideologia neoliberal ataca, ameaça a cidadania, mas uma, ou algumas, visões sobre cidadania. Ou seja, ela carrega consigo uma visão de cidadania (baseada no direito ao consumo), pela qual dirá, certamente, que trabalha e defende.

Nos moldes das “exigências” de uma educação física cidadã, apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, na citação anteriormente transcrita, Betti também elenca seus critérios:

É preciso pensar em novas tarefas para a Educação Física, e entre elas estão: a formação do espectador crítico e sensível; a exploração da função de conhecimento presente na mídia e das contradições que o seu uso revela; e a preservação dos contra- estereótipos, pois a Educação Física, aliando a vivência, a emoção e a inteligência, pode fazer substituir, ao lado do esforço máximo, da vitória a qualquer preço e da recompensa extrínseca, o lúdico e o prazer, a saúde global e o lazer. (BETTI, 1999, p. 91).

3.2 Remexendo a história da educação física no Brasil em busca da cidadania

Como dito, muito autores se debruçaram sobre a história da educação física no Brasil. O assunto já foi tratado a partir de diversas perspectivas, alcançando resultados por hora mais profundos e críticos, por hora mais restritos, factuais e positivistas. De certo, não poderemos, nem objetivamos, dar conta de destacar todas as visões que já foram construídas. Privilegiaremos, portanto, também como já dito, a obra de Lino Castellani Filho, uma vez que trilhamos o caminho metodológico do materialismo histórico dialético, tal qual o autor. Outras obras serão ainda incorporadas, seja no intuito de complementar, seja no intuito de demonstrar brevemente outras visões sobre um determinado fato ou período histórico brasileiro. Sempre, como não podia deixar de ser o interesse nesse momento, destacando as associações possíveis com a ideia de “formação cidadã”.

Na introdução da destacada obra de Castellani Filho, o autor apresenta seu objetivo: desvelar, descortinar, a fim de melhor entender, a Educação Física e sua função ao longo da formação histórica da sociedade brasileira. Tal processo se justificaria pela busca de um entendimento oculto, que possa ir além do óbvio, do dito, do já demonstrado, do oficial.

Isso porque, conforme o autor evidencia já no título, há uma história que não vem sendo contada e que precisa ser revelada.

O que nos conta Lino é que a educação física teve seu surgimento e desenvolvimento inicial no Brasil muito atrelado ao âmbito militar. Através de dados históricos comprova que foram os militares que assumiram para si a responsabilidade por organizar, definir e estruturar os primeiros cursos da área.

O autor busca tais dados principalmente no livro “História da Educação Física e dos Desportos no Brasil”, de Inezil Penna Marinho, publicado em 1953 pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, que apresenta diversos fatos históricos que podem contribuir muito para o entendimento do papel da educação física em diferentes momentos do país.

Destacamos primeiro as orientações metodológicas para a educação física, expedidas em Decreto do Ministério da Educação de 30 de Junho de 1930. Nelas, há uma preocupação constante de que a disciplina possa dar conta de elaborar condutas de promoção da saúde, através dos movimentos coordenados, da respiração abundante, e também de elevação da moral, através da disciplina, da dedicação e da persistência. Percebe-se um claro entendimento de que a disciplina, o rigor e atividades corporais regradas e ordenadas contribuem também para a ordenação e qualificação da moral.

Nessas orientações, também se propunha que as salas, para a realização da educação física, fossem divididas conforme as necessidades orgânicas, ou seja, grupos com desempenho parecido deveriam ficar juntos, garantindo um trabalho sempre vigoroso e exigente para todos. Para tanto, as salas deveriam ser orientadas não apenas pelo instrutor de educação física, mas também por um médico, e seguindo sempre as normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército.

Ou seja, é evidente que as primeiras elaborações sobre a educação física escolar no Brasil estiveram a cargo dos militares e dos médicos. É constante no livro de Inezil Penna Marinho, identificarmos na compilação dos artigos e documentos elaborados sobre o tema, autores com seus nomes precedidos de patentes do exército (MARINHO, 1953).

Se tal associação se mostra evidente, vale destacar que foram as escolas militares o espaço principal de assimilação e defesa da filosofia positivista no Brasil. Segundo Castellani Filho, a situação do país à época, necessitava uma filosofia clara e contundente, e foi nas

ideias de Comte que os militares encontraram suas respostas. E na educação física escolar encontraram o caminho para a produção do indivíduo vigoroso, forte, saudável e produtivo, capaz de contribuir no plano de desenvolvimento do país que permanecera tanto tempo na condição atrasada de colônia. O ímpeto pelo progresso do país vai levar os militares à busca da modelação de corpos aptos para tal tarefa.

Para tirar o país do atraso, era preciso reeducar seu povo. Desenvolver nele uma atitude combativa e resistente, além de uma nova forma de cuidar do seu corpo, para se manter distante das enfermidades e da preguiça. É para tanto que são convocados os médicos que, baseados em uma filosofia higienista, vão se colocar como os profissionais mais aptos para a conformação e construção desse “novo” corpo saudável dos brasileiros, para a construção de um novo Brasil. São eles que vão trabalhar buscando “redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da ‘nova’ família brasileira” (CASTELLANI FILHO, 1988. p. 39). Os primeiros cursos de educação física que começam a surgir pelo Brasil, traziam em sua regulamentação a instrução/especialização dos médicos, antes mesmo da instrução, ocasional e para fins não militares, de civis (MARINHO, 1953, p. 43).

É sob essa dupla influência que a batalha pela presença da Educação Física nas escolas se inicia, sem deixar de ser questionada e enfrentada, especialmente pela elite que via no trabalho manual algo menor, devendo o homem de respeito, elitizado, se atentar ao intelecto. Tal pressão contrária se mostra ainda mais influente uma vez que as escolas da época eram, precisamente, destinadas aos filhos das elites. Acontece que a crença positivista de que era necessário forjar o indivíduo forte e disciplinado se revelou bastante contundente, e já em 1882 a educação física era rigidamente defendida por Rui Barbosa na Câmara dos Deputados.

Tal defesa, que depois vai sendo desenvolvida ao longo dos anos, merecendo destaque o pesquisador Fernando de Azevedo, baseava-se no entendimento resumido na expressão em latim “mens sana in corpore sano”, ou seja, mente sã em corpo sã. A crença aqui é de que o intelecto, ainda entendido como campo de verdadeira relevância e nobreza, necessitava de uma base fecunda e saudável, representada pelo corpo. Nesse período de defesa da educação física, funda-se uma visão dicotômica do homem, que em muito ainda persiste. A educação física como espaço dedicado aos cuidados do corpo, e as outras disciplinas escolares momento de trato das faculdades mentais.

Segundo Lino Castellani, tal processo vai construindo os estereótipos masculino e feminino que, baseados em uma lógica higienista, passam a ser os ideais que deviam ser buscados pela sociedade. Constrói-se a visão do homem responsável pela segurança e desenvolvimento da pátria e da mulher habilitada para gerar prole saudável. Especificamente sobre essa questão da mulher e a educação física, Lino desenvolve considerações muito interessantes que, por pensarmos não adequadas a este trabalho no momento, convidamos a leitura diretamente na obra (CENA V, p. 53 a 67). Vale destacar apenas que as lutar feministas pela liberação da mulher passaram pela liberação do corpo feminino e, portanto, pela educação física.

No âmbito político e social brasileiro, alcançamos o momento de transição de um modelo predominantemente agrário e rural, para outro, urbano e comercial, entremeado por diversos problemas sociais que vinham se acumulando, entre eles o alto índice de analfabetismo. Nesse período apenas aprofundam-se as ideias supracitadas, e a educação física ganha cada vez mais espaço nas escolas.

Vale aqui fazer uma breve reflexão antes que voltemos a seguir os caminhos da obra de Lino Castellani. Passamos por um período de crescente importância da educação física, quando também se constrói a base para o entendimento de sua função e utilidade, que se estende desde a segunda metade do século XIX, até as décadas iniciais do século XX. Ainda que esse não seja um assunto destacado por Lino, pensamos poder fazer uma pausa para analisar aquilo que já foi apresentado e relacionar com a cidadania.

O que não se apresenta tarefa muito árdua. A convocação, pelos militares e médicos higienistas, da educação física como forma de treinar e preparar os corpos para o necessário progresso nacional deixa já bastante evidente um determinado entendimento sobre cidadão: indivíduo apto e adequado às exigências nacionais. Ou seja, num país ainda pouco imperial, e feito república por meio de acordos e barganhas, a noção de país, de nação ainda era extremamente fraca. Acostumado ao papel de colônia, o país, e sua população, estava preparado apenas para assistir, acompanhar, e por vezes ignorar, as mudanças que invariavelmente dependiam de uma elite capaz de, de fato, mudar coisa qualquer. É ao perceber enfim que tem as rédeas na mão, que emerge, nas elites, um interesse acelerado pela conformação de uma nação. Ora, para tanto, seria necessário “acordar” o povo, clamando sua importância no desenvolvimento do Brasil.

O cidadão, participativo e atuante, evidente que num determinado objetivo, se fez, então, necessário. Os indivíduos foram convocados a abandonar a “moleza” do trabalho no campo, e participar da construção de um novo país. Um país que, segundo a lógica de um determinado grupo, precisava industrializar-se, abandonando a lógica agrária, comercial-exportadora. Tal convocação, portanto, vem “recheada” de uma ideologia que faria o indivíduo agitar-se, movimentar-se, trabalhar e produzir, e quanto mais, melhor. O esporte e mais notadamente a ginástica, foram utilizados então como instrumento de inculcação dessa lógica: ativa, produtiva, agitada, acelerada e disciplinar.

Não é de se espantar, portanto, que as primeiras formas de se pensar a educação física escolar se baseavam no método ginástico alemão, a princípio, e depois francês. Tais métodos, originários dos quartéis desses países, portanto, de fundamentação bélica, foram importados de países já vitoriosos em seu processo de desenvolvimento, para que fossem transplantados para o Brasil, dando contribuição essencial para a formação de trabalhadores fortes e dóceis. Esse processo, feito a reboque, associado aos muitos problemas que foram sendo ignorados ao longo do desenvolvimento histórico do país, causaram muitas das graves questões sociais que hoje tanto nos incomodam.

A disciplina militar e a eugenia médica constroem então uma determinada visão de cidadão: forte, saudável, dócil e eficaz; e é esse cidadão que será buscado. A repetição infundável dos movimentos calistênicos, a defesa, megalomaníaca, de educação física obrigatória para todos os residentes do Brasil (CASTELLANI FILHO, 1988. p. 74), a desobrigação das mulheres com prole, entre outras medidas e iniciativas, vão moldar a educação física para a busca do cidadão desejado (e se isso era feito na época, por que não considerar possível transformar a educação física dos dias atuais para a busca de outro determinado tipo de cidadão?).

Tal processo, de construção do homem novo, não é original do Brasil. O mesmo caminho foi trilhado décadas antes em países da Europa. Entender um pouco do que se passou por lá contribui e complementa a compreensão do novo cidadão brasileiro do período pós Primeira Guerra Mundial.

Na Europa é o século XIX, e não começo do XX, que é particularmente importante para o entendimento da educação física, segundo a professora Carmen Lúcia Soares. Para a autora, o Estado burguês, e mesmo a burguesia, enquanto classe social, se consolidam no

século XIX na Europa, e a partir disso que surge a necessidade de se investir “na construção de um novo homem” (SOARES, 2004, p. 5).

Como bem aponta a autora, a construção desse novo homem passará a ser o objetivo da classe burguesa, que buscará todos os meios para que se concretize, influenciando novas atitudes e ideias em todas as instâncias, seja no campo, na fábrica, na família, ou na escola. É neste âmbito, que a educação física desenvolverá papel fundamental, assumindo a atividade física como “receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade” (SOARES, 2004, p. 6).

Nesses caminhos para a consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, desenvolve-se uma ideia de corpo que Soares chama de a-histórico, um corpo “meticulosamente estudado e cientificamente explicado” (SOARES, 2004, p. 6). A autora identifica aqui uma visão positivista da ciência que se transmuta no trato com o corpo, com a atividade corporal dos alunos nas escolas.

Ora, que será esse processo se não a “obra de referência” dos militares no Brasil, tentando por em movimento o desenvolvimento tardio e atrasado da revolução burguesa no país. Como em diversos outros momentos de nossa história, as transformações desencadeadas pelos grupos mais influentes e poderosos não são requisições nacionais, construídas através da luta e da consciência do povo, mas sim incorporações atrasadas e anacrônicas das revoluções feitas pelos países “ideais”, primeiro mundo.

O desenvolvimento e a transmissão dos ideais burgueses, tanto na Europa do século XIX, quanto no Brasil pós I Guerra Mundial, vão fundamentar a ideia de uma sociedade igualitária a partir do princípio jurídico do direito, o que, como destaca Soares e como também já discutido aqui, não significa igualdade de fato. A igualdade material não seria, de forma alguma, algo buscado pela burguesia, pois “para o pensamento liberal clássico, os homens não são iguais em seus ‘talentos’ e ‘capacidades individuais’, logo, não poderão ser em relação às riquezas materiais, porque estas nada mais são do que a recompensa de seus talentos” (SOARES, 2004, p. 35). O que, sem os enfeites criados pelo uso “interesseiro” da filosofia, significa dizer que os bens materiais acumulados pela burguesia deveriam permanecer com eles, restando à população o direito à luta em busca da mesma acumulação.

Ao falar da educação física no Brasil, Soares corrobora com a visão até aqui apresentada: ela se confundiria, em muitos momentos de sua história, com as instituições

médicas e militares. Elas teriam definido o caminho, delineado o espaço e delimitado o campo de conhecimento da educação física, “tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social” (SOARES, 2004, p. 69).

As reflexões da autora sobre os Colégios, escolas regionais desenvolvidas no Brasil a partir de 1834, que não se preocupavam com os interesses da nação, mas sim os particulares, regionais, apontam dois processos interessantes. Primeiro, a crescente influência dos médicos, que aos poucos vão assumindo papel central no planejamento, desde o arquitetônico até o curricular, das escolas. A assunção da ideologia positivista e a presença dos militares a partir do início do século XX só fazem crescer, tornar nacional essa influência que ia germinando nos Colégios.

Soares resume muito bem esse período inicial da educação física no Brasil no trecho:

Um projeto burguês de civilidade é esboçado para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Seu desenho, porém, torna-se de fato visível com a proclamação da República, e somente nas décadas iniciais do século XX é que se pode apreciar os contornos finais desse projeto. Os médicos higienistas, através de seu discurso e de sua prática, auxiliam de forma decisiva na sua concepção e execução, por meio de inúmeros mecanismos de controle das populações. Tudo em nome da saúde, da ordem e do progresso. Entre os mecanismos por eles utilizados, destaca-se a Educação Física, disciplinadora dos corpos e da vontade. (SOARES, 2004, p. 135).

O segundo processo que queremos destacar, que também já começava a se desenvolver nessas escolas regionais, segundo Soares, é a preocupação com o lazer, que passa a existir apenas como recompensa ao trabalho. Mas tal recompensa não seria livre: os médicos, e suas preocupações higienistas, tratam logo de dar à recreação um determinado caráter formativo. Começa a se desenvolver aqui uma vinculação do “tempo de recreação ao tempo de trabalho, fazendo deste seu oponente necessário, ao mesmo tempo em que disseminou a ideia da recreação como capaz de recuperar as forças que o trabalho exigiu” (SOARES, 2004, p. 78).

Parece-nos muito interessante identificar o começo de uma ideia, que muito tempo depois se tornará amplamente difundida e preconizada. Afinal, é no período posterior à II Guerra Mundial que, com o aumento da população dos centros urbanos e do número de trabalhadores fabris, dissemina-se a preocupação com o tempo livre do trabalhador (aquele

que não passa trabalhando ou recuperando as forças para o trabalho) já que poderia ser também momento interessante para a transmissão de uma ideologia.

E mais uma vez a atividade física, e aqui especialmente o esporte, é convocado a organizar o tempo livre do trabalhador, uma vez que seria capaz de não apenas divertir e melhorar a saúde dos operários, como também contribuía admiravelmente para transmissão do princípio da unidade da empresa, ou seja, a união necessária para a vitória no esporte, era transplantada para a fábrica. Assim o esporte no tempo de não trabalho (importante área de pesquisa na educação física, o lazer) será requisitado para também colaborar na transmissão da ideologia neoliberal e dos preceitos necessários ao desenvolvimento capitalista do Brasil na primeira metade do século XX.

Foi sob influência da II Guerra Mundial, retomando a obra de Lino Castellani Filho, que as reformas educacionais – sendo a Reforma Capanema a mais importante delas – vão tornar obrigatória a educação física para alunos até os vinte e um anos, com o intuito de despertar e preparar os jovens para suas obrigações para com o Brasil, seja numa possível necessidade militar, seja na participação ativa na economia, garantindo o desenvolvimento do país.

É aqui, na contribuição do jovem para a economia, que nasce a preocupação com o tempo livre. A ideia de, através do lazer, estender o domínio e o controle sobre o trabalhador, transmitindo uma ideologia produtiva, ou de produtividade, terá uma relação, ainda que indireta, com o aumento da capacidade de produção de uma indústria. Ou seja, preparar o corpo, desde os primeiros anos escolares, para o rendimento e o adestramento, contribuiriam para a formação de um trabalhador mais rentável para a fábrica. Se, então, seu tempo livre também pudesse contribuir para tal processo, melhor ainda.

Caminhamos um pouco mais na história e, no período do fim do Estado Novo, encontramos os mesmos problemas. Afinal, como aponta Castellani Filho, se no início do período republicano a questão era livrar o Brasil do atraso causado pelo período colonial, agora é livrá-lo do subdesenvolvimento. Não é de se estranhar, portanto, que as mesmas armas sejam usadas, sempre “adaptadas aos tempos atuais”. O autor apresenta decretos e leis dos anos setenta que transmitem um entendimento da educação física como atividades física, como educação do físico. Que:

Explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. (CASTELLANI FILHO, 1988. p. 108).

Como forma de exemplificar esse “uso” da educação física, tanto na escola como fora dela, no tempo de lazer, Castellani Filho lembra um dos momentos mais críticos já vividos pelo Brasil: o golpe militar de 1º de Abril de 1964, que jogou o país num segundo período ditatorial no século XX, recheado de repressão e perseguições duras. Como demonstra o autor, não demorou para que a educação física se tornasse obrigatória, via decreto, em todos os níveis de ensino, inclusive no superior, onde sabe-se, encontrava-se grande parte da resistência ao regime. Foram anos extremamente duros de privação da liberdade de inúmeras e diversas formas, nos quais “no que diz respeito ao Esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada” (CASTELLANI FILHO, 1988. p. 115).

Nesse período, década de setenta, se encerram as reflexões do livro “Educação Física no Brasil: A história que não se conta”. Publicado pela primeira vez em 1988, a obra ainda não contava com o distanciamento histórico para identificar uma nova etapa de transformação da educação física. Hoje, já vinte e quatro anos depois, é possível identificar um processo se tornou absurdamente evidente no âmbito do lazer, e que aos poucos também adentra as instituições escolares: a atividade física associada ao consumo, uma relação que Fernando Mascarenhas chamou, brilhantemente, de “mercolazer”.

É muito interessante notar que essa associação da educação física com o mercado, também foi percebida no que se refere à cidadania (presente no primeiro capítulo deste trabalho). Evidencia-se uma capacidade valiosa para o capitalismo de assumir, transformar e controlar diversos conceitos para a manutenção de seu funcionamento. As praticas corporais, a luta pela cidadania, as próprias ideologias, vão sendo transformadas em mercadoria, produtos acessíveis, disponíveis nas prateleiras, à venda. O discurso é produzir riqueza, gerar lucro, sempre e em todas as áreas possíveis.

O “mercolazer” de Mascarenhas é conceito muito interessante, construído de forma criteriosa, e apresentado de forma apaixonante em sua tese de doutoramento

(MASCARENHAS, 2005). De forma resumida, sua origem estaria ligada a o que o autor chama de “explosão divertida”, período em que, no Brasil, há um aumento vertiginoso no número de *shopping centers*.

Tais centros de comercialização são tão importantes para Mascarenhas pois, enquanto influência fundamental sobre o “mercado me massas”, os *shoppings* ampliaram a gama de produtos que poderiam ser comercializados. Antes resumidos a alimentação e vestiário, o lazer passou a ser também vendável. O passeio no shopping se tornou a principal, quando não única, atividade no tempo de lazer realizada fora de casa (onde reina a televisão e o computador enquanto atividades para o “tempo livre”).

Apoiado em diversos conceitos do marxismo, especialmente a fetichização da mercadoria, e num estudo aprofundado da indústria do entretenimento, Mascarenhas fundamenta o entendimento de que o campo primordial de acesso ao lazer nos dias de hoje é o mercado. Com isso, as áreas públicas de lazer das cidades vão sendo cada vez mais esquecidas e abandonadas. O direito ao lazer, tal qual o direito à cidadania nos dizeres de T. H. Marshall, é o direito de compra-lo, se puder por ele pagar.

Como o “mercolazer” aparece na escola? As evidências mais claras estão no Ensino Médio, principalmente das escolas particulares. A educação física destas instituições já se parece, há muito tempo, com escolinhas de esporte, e agora cada vez mais podem ser substituídas por matrículas em academias de musculação. Isso quando a própria escola não dispõe de uma academia, o que já acontece nas de mensalidade absurdamente alta.

Essa é certamente uma manifestação evidente do “mercolazer”. Mas outras, mais sutis, também podem ser identificadas. Sejam as roupas adequadas para a prática das atividades físicas, que para os alunos não serão qualquer roupa, mas apenas as de marcas mais conhecidas e valorizadas pelo grupo; seja a utilização, na educação infantil, dos novos e modernos videogames, com sua tecnologia de leitura dos movimentos corporais e seu aprisionamento voluntário dentro das quatro paredes de uma sala. A capacidade do capitalismo, do mercado, de transformar todas as manifestações sociais em produto parece infindável.

A tristeza em ver a educação física, o esporte, atrelados, cúmplices de graves delitos, escancaradas ou subversivas manipulação das vontades, deve nos servir para uma luta constante e inquieta por novas possibilidades de atuação, de transformação da educação física

escolar, na busca de torná-la ferramenta que contribua na busca de uma sociedade mais justa, livre e igualitária. Palavras de ordem que não podem ser consideradas vazias pelo simples fato de terem sido muito usadas, mas que precisam sim retomar seus verdadeiros e profundos significados, tal como acontece com a cidadania.

3.3 A Cidadania Corporal

Antes de partir numa discussão do que poderia vir a ser uma “cidadania corporal”, pensamos interessante apresentar duas considerações. A primeira delas, apoiando-nos em texto de Valter Bracht, busca resumir uma ideia que já foi aqui trabalhada, mas talvez ainda não suficientemente. O grande trunfo do artigo publicado pelo autor em 1986 é, precisamente, a forma direta com que aborda a questão da transmissão de valores, de uma ideologia, através do esporte e da educação física escolar.

Nesse artigo, intitulado “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... Capitalista”, diz o autor que “a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes” (BRACHT, 1986, p. 64). Tal lógica apareceria travestida de interesse pela adequada “funcionalidade e desenvolvimento” da sociedade.

O entendimento de Bracht é que, de fato, o esporte educa. Mas, ao fazer parte de uma sociedade dominada pela ideologia neoliberal e tendo o capitalismo como sistema econômico, a educação promovida pelo esporte será aquela que convém aos grupos dominantes da sociedade, ou seja, será uma educação que busca internalizar os valores e normas de comportamento necessárias e requisitadas pela lógica capitalista, adaptando o indivíduo para o convívio nessa sociedade. É, portanto, uma educação que se associa muito mais ao acomodamento do que ao questionamento.

Tal processo seria imutável, natural, e até mesmo necessário, conforme uma determinada visão de mundo e sociedade. Mas Bracht busca afastar-se dela e, mesmo acreditando que sejam poucos e restritos, vê a existências de espaços para uma ação transformadora. Assim, renova a questão “o esporte escolar pode ser diferente? Pode cumprir um papel diferente do de inculcar a ideologia burguesa?” (BRACHT, 1986, p. 65).

Bracht constrói uma “forma de pensar” a resposta para seu questionamento apresentado acima, levantando algumas “novas posturas” que seriam exigidas dos professores de Educação Física para que pudessem atuar de forma transformadora. Superação da “visão positivista de que o movimento é predominantemente um comportamento motor” (BRACHT, 1986, p. 64) e do entendimento da infância como processo natural de desenvolvimento da criança, além de outros, seriam processos que, se cumpridos pelos educadores, contribuiriam na elaboração de uma nova visão, e quem sabe atuação, do esporte na educação física escolar.

As novas posturas apresentadas por Bracht precisam ainda ser complementadas, acreditamos, pela consideração de Miguel Arroyo, para quem “não será possível ensinar a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classes” (ARROYO, 1991, p. 20). E ainda, sentencia “se pretendemos construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia” (ARROYO, 1991, p. 17-18).

Pensamos ser muito importante ter clara esta ideia. O esporte na escola, bem como a educação física caso seja resumida aos esportes, transmite uma ideologia, ainda que não se saiba disso. O que parece mais comum é as pessoas terem uma visão ingênua dessa disciplina escolar, olhada muitas vezes apenas como extensão do recreio, momento de aliviar o stress. O que não é feito por maldade, ou por uma crença fundamentada de que assim deve ser a educação física, mas simplesmente porque essa é a visão consensual, é essa a ideia do sendo comum.

Além disso, uma vez que entendemos ser possível transmitir os valores do neoliberalismo através do esporte, somos obrigados a crer na possibilidade de transmitir outros valores, como a solidariedade e a justiça verdadeiras, e não as maquiadas, traduzidas pelo *fair play*. O que também não quer dizer que acreditamos possível elevar os indivíduos a uma consciência crítica e revolucionária apenas através do esporte, mas sim entendendo que as manifestações corporais são mais um dos campos que compõe a sociedade, e que pode colaborar para a manutenção do status quo, ou pode trabalhar no aperfeiçoamento e avanço da sociedade. O que nos leva para a segunda consideração que consideramos importante para iniciar esse subcapítulo.

Dizer “cidadania corporal” não intenciona dizer que existiria, portanto, a “cidadania mental”, retomando a antiga dicotomia corpo e mente. Como dito, falar sobre cidadania corporal, segundo nosso entendimento, é falar de uma parte, um dos âmbitos que compõe a cidadania. O que não significa que eles possam ser trabalhados separadamente. Ao tratar sobre a cidadania corporal, se está tratando da “cidadania geral”, necessariamente.

Apenas, para fins de estudo, separamos um grupo de questões, ideias, elementos que se referem ao corpo, e que podem trabalhar no sentido de “cidadanização” do indivíduo. Mas jamais se alcançará o cidadão corporal, sem o cidadão político, pois não são polos desassociados. É possível, contudo, discutir as questões políticas envolvidas na cidadania, assim como pensamos possível discutir as questões do corpo que se refiram à formação cidadã. Tal como se, partindo da divisão de T. H. Marshall para a cidadania (direitos civis, políticos e sociais) pensássemos possível falar em direitos do corpo, ou direitos da corporalidade.

Que direitos seriam esses? Pensamos que Lino Castellani nos aponta um caminho, ao falar da educação física

Constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a **dança, o jogo, a ginástica, o esporte** que, por sua vez, materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais. Enquanto práticas sociais, refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. Compete, assim, à Educação Física, dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de **significado** e **sentido** porquanto construídos historicamente. (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 54, grifos do autor).

Castellani Filho, em parceria com Carmem Lúcia Soares, Elizabeth Varjal, Valter Bracht, Celi Taffarel e Micheli Escobar, elaborou um livro que já é clássico na área da educação física escolar: Metodologia do Ensino de Educação Física, conhecido, a pedido dos próprios autores, como Coletivo de Autores. Nesta obra fundamental, os autores tecem diversas considerações sobre como deve ser uma educação física escolar preocupada com seu papel, com sua responsabilidade social.

Por mais que o livro tenha sido publicado em 1992, muitas considerações presentes na obra são perfeitamente atuais, uma vez que ainda não se tornaram experiências

reais na maioria das escolas, muito menos estão superadas². É bem por isso que retomamos alguns desses tópicos, notadamente aqueles que consideramos mais fundamentais no sentido de entender como pode ser pensada a atuação do professor de educação física, comprometido com uma formação para a cidadania – por mais que os autores não usem esse termo – e principalmente, discutir e elucidar alguns dos possíveis direitos fundamentais da corporalidade.

Como os próprios autores apontam, o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, tratava de uma pedagogia emergente, surgida no intuito de responder a determinados interesses de classe, em um momento de crise na educação brasileira. Bem entendida a pedagogia como uma teorização sobre a educação referente a um determinado tempo histórico e sua prática social; e um momento de crise pedagógica aquele em que as respostas construídas anteriormente já não convencem mais as pessoas de sua validade. Dizem os autores que, ao falar de uma pedagogia emergente, que chamam de “crítico-superadora” esperam disputar espaço com as antigas pedagogias, na busca de se tornar consenso.

Outro entendimento que consideramos fundamental apresentar se refere ao projeto político-pedagógico. Para o Coletivo, ele representa uma intenção, uma vontade, é uma ação deliberada e estratégica e, portanto, caminha em uma determinada direção – esta se baseia na pedagogia assumida pelo professor. Por isso mesmo, o nome político-pedagógico: político porque uma intervenção direcionada; e pedagógico porque reflete sobre a ação dos homens na realidade. Para os autores:

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Bem por isso, temos nos preocupado até o momento com questões de cunho filosófico: é a forma de entender e conceber o mundo, a educação, a escola, a cidadania, que garantirá ao educador os fundamentos para seu trabalho. Quando se parte de diferentes formas de se enxergar o mundo, por mais que os objetivos traçados sejam os mesmos, é muito difícil

² A primeira edição do livro teve 14 reimpressões, a última em 2009. Em 2011 foi lançada uma segunda edição, com uma primeira reimpressão já em 2012. Tais dados revelam a relevância sempre atual do trabalho.

que os resultados sejam compatíveis. Defender aulas de educação físicas preocupadas com o desenvolvimento da cidadania é nosso foco central, mas é preciso destacar: de uma determinada cidadania, e não outras.

A concepção de currículo ampliado trabalhado pelo Coletivo também nos é bastante interessante. Segundo os autores, todas as disciplinas de uma escola devem ser legitimadas pela necessidade que o aluno tem de, a partir dos conhecimentos referentes a cada área, construir seu entendimento sobre o mundo, sendo que nenhuma disciplina se justifica sozinha, sendo útil apenas como composição de um todo teórico. Há assim uma relação entre dois polos: o todo – currículo – e as partes – disciplinas – donde surgem as práticas educacionais cotidianas, que o Coletivo chama de dinâmica escolar.

Tal entendimento sobre o currículo destaca uma responsabilidade da escola (talvez a maior delas) que vem sendo constantemente ignorada: ajudar o aluno a desenvolver um cada vez mais amplo entendimento sobre o mundo que habita (espaço que influencia sua existência, e que também pode ser transformado pela existência do homem). Retomada a importância fundamental desse dever da escola, a educação física não poderia se justificar de forma alguma se atenta apenas ao aprimoramento e adestramento físico, ou mesmo ao necessário divertimento infantil. Só contribuirá para aprimorar o entendimento de mundo dos alunos a educação física fundamentada no trabalho com a cultura corporal. Esta, segundo o Coletivo, buscará:

Desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, dança, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

A fim de bem desenvolver tal processo, bem como qualquer outro, é preciso considerar que a dinâmica escolar está fundamentalmente relacionada, segundo o Coletivo, a três polos: “o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar” (p.29). Seria a forma de conceber e efetivar esses três tópicos uma questão fundamental para que um determinado objetivo educacional seja realizado. Sendo que, por vezes, tais polos podem estar em concordância ou discordância, ou seja, a forma de planejar e transmitir o conhecimento pode caminhar na busca de um aluno autônomo, enquanto regras rígidas de

comportamento, sustentadas através da punição, pode influenciar o aluno num sentido heterônomo.

O primeiro capítulo do trabalho que vimos aqui discutindo apresenta ainda diversos outros conceitos extremamente importantes, como a espiralidade do aprendizado e a provisoriade do conhecimento, mas que pensamos não ser necessário aqui reproduzir. Buscamos destacar alguns pontos específicos que resumam essa parte inicial do trabalho do Coletivo, e que corroborassem com o aqui já apresentado.

A tais pontos, somamos ainda a observação interessante e muitas vezes ignorada dos autores, de que a educação física também deve valorizar e trabalhar com sua relação com o lúdico, entendido como espaço criativo de produção e criação de cultura. E a necessária atenção, deliberadamente escolhida, de trabalhar a educação física segundo os interesses das camadas populares, que vai preferir a solidariedade ao individualismo, a cooperação à disputa, a distribuição em confronto com a apropriação, e, sobretudo, “ênfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Temos valorizado ao longo desse trabalho a importância fundamental da conceituação, da base “filosófica” que fundamenta a atuação do professor e não faremos diferente nesse momento. Isso porque o prosseguimento do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” busca, de forma eficiente é verdade, demonstrar as possibilidades práticas da concepção crítico-superadora que defendem. Ao mostrar como questões relacionadas à cultura corporal podem ser transformadas pedagogicamente para os distintos ciclos de ensino, o Coletivo demonstra que a reflexão que propõe não é distante, muito menos ignora, a prática, crítica que foi muito direcionada ao livro ao longo desses vinte anos.

Se professores vêm tendo dificuldade para trabalhar com essa concepção, acreditamos que o problema, diferente do que se possa imaginar a princípio, não está na falta de diretrizes e exemplos claros por parte do Coletivo de como dar uma aula crítico-superadora, mas sim na dificuldade, nas lacunas que ficaram no momento da fundamentação teórica. Bem por isso, dedicamos este trabalho a esse ponto: elaborar e discutir a teoria envolvida em uma aula de educação física.

Quaisquer respostas que buscarem professores, ao se verem diante de problemas durante sua prática, estão, ao nosso entender, amplamente dadas na teorização. O profissional

talvez não encontre uma exemplificação exatamente igual aquela que vivenciou, nem uma resposta pronta para seu problema específico, com numa cartilha. Mas, por exemplo, o próprio debate sobre cidadania aqui proposto certamente ajuda a entender porque ela vem sendo tão constantemente promovida, especialmente associada ao esporte, como libertário dos jovens indefesos. Ao mesmo tempo, um entendimento cada vez mais amplo sobre a estrutura que conforma a vida em sociedade, explicará as dificuldades de se trabalhar com outra concepção de cidadania na escola, uma vez que atrelada, e indissociável, de outras lutas e conquistas, em âmbitos que extrapolam muito o da escola. A teoria pode não entregar de forma direta as respostas, mas as promove.

O que, contudo, não desanima a luta. Se a cidadania aqui defendida não pode ser efetivada através da educação física escolar (e em nenhum momento pensamos que tal feito seria possível) essa tão relegada e ignorada disciplina escolar pode contribuir e muito na ampliação e diversificação do entendimento do aluno sobre as práticas – e as possibilidades – corporais. Lidar com a cultura corporal, tendo em vista uma cidadania que efetive a participação social de cada indivíduo, compreendendo, compartilhando e transformando a sociedade que compõe, pode expandir o entendimento dos alunos sobre o próprio corpo e, especialmente, sobre o corpo social, historicamente construído, moldado culturalmente, e transformável pelo homem.

Trabalhar a cultura corporal, dando aos alunos condições de conhecê-la, discuti-la e transformá-la nos parece ser uma forma bastante interessante de entender os tais direitos da corporalidade. A forma com que o Coletivo de Autores trata, a metodologia que propõe para as aulas de educação nos parece possibilitar não apenas o acesso ao direito, mas um caminhar para além do acesso, permitindo ao aluno entender que não apenas o homem construiu respostas corporais as suas necessidades e anseios – as manifestações corporais – as quais tem direito de acessar, mas que são também os atuais transformadores e garantidores desses direitos, bem como os construtores de novos direitos da corporalidade.

Ora, qual vem sendo a discussão sobre a cidadania neste trabalho se não a busca por uma superação da noção da cidadania como simples acesso a direitos (sejam eles os civis, os políticos ou os corporais) compreendendo-a efetiva quando, primeiro, o indivíduo for capaz de entender que é responsável pelos próprios direitos, pois foi a humanidade, da qual faz parte, que os construiu. E, segundo, quando este indivíduo tiver verdadeiramente domínio sobre os

caminhos, possibilidade real de transformá-los, seja através da criação de um grupo de bairro, para defender melhorias para a região onde mora, seja através da luta pelo futebol feminino.

Pensamos importante reforçar uma ideia contida no parágrafo anterior, para que fique claro. A cidadania, como a aqui entendemos, não se efetiva pelo conhecimento sobre os direitos, e nem pela existência maquiada, teórica, apartada da realidade dos mesmos. Mas sim, pela sua transformação e efetivação. Portanto, também a cidadania corporal, como um dos componentes da cidadania, não será efetiva se os alunos conhecerem uma ampla gama de manifestações corporais. É necessário que a vivenciem. O falar sobre a dança não é o mesmo que dançar. O falar sobre a importância do futebol americano não é o mesmo que jogá-lo.

Que dirá o falar sobre as regras, apenas uma parte do todo que compõe uma manifestação corporal. Seja ao brincar com o bumerangue australiano, seja ao praticar o futebol “brasileiro”, não será possível trabalhar com a totalidade complexa que envolve essas práticas, mas é muito possível ir além do simples arremessar um bumerangue que nunca volta, e o rolar a bola de futebol, tal como os meninos fazem na rua de sua casa. Uma manifestação corporal, e a necessidade de transmiti-la aos alunos, como direitos de sua corporalidade, também se justifica por esta belíssima complexidade.

Um exemplo interessante, que nos chama atenção para a necessidade de transmitir aos alunos esse todo envolvido em uma manifestação corporal, no caso esportiva, nos é apresentado por Castellani Filho. Para o autor, quando da organização de um campeonato esportivo em uma escola, todo o conhecimento envolvido na organização deste evento deve ser considerado “patrimônio da cultura corporal a ser estendida ao acervo cultural do aluno, de modo a permitir-lhes autonomia na realização de suas competições esportivas” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 62).

Ou seja, mesmo os conhecimentos organizativos, relacionados a espaço, horários, arbitragem, montagem de equipes, enfim, tudo que esteja envolvido na preparação do evento precisa ser transmitido aos alunos, considerando sempre seu estágio de aprendizado. O intuito, segundo o autor, é que os alunos “se sintam confiantes e sensíveis à possibilidade de chamarem para si a tarefa de resolução dos seus problemas, de todos eles, não só aqueles restritos ao universo esportivo” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 62).

Valter Bracht corrobora com esta visão “ampliada” da educação física:

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da educação física. (BRACHT, 1999, p. 82-83).

Para o autor, que escreve em 1999, aquele era um momento oportuno para essa luta por uma educação física que tivesse como conteúdo pedagógico toda a cultura corporal do movimento. Isso porque os argumentos que antes legitimavam esta disciplina escolar, a aptidão física e esportiva, não apenas não mais se sustentaria nas perspectivas progressistas, como também na conservadora. Isso porque, a preparação para o mercado de trabalho, grande interesse da atual perspectiva sobre educação, poderia prescindir da educação física. E mesmo a tentativa do setor conservador, de retomar a importância da disciplina como promotora da saúde se veria esvaziada, devido a constante privatização da saúde (bem como do esporte e do lazer) promovida pelo Estado mínimo neoliberal.

Apesar de estarmos treze anos afrente da elaboração daquele texto, acreditamos que ainda vivemos um momento oportuno para a discussão sobre uma nova educação física, mas a escolha do Brasil como sede para a Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016 reacendeu com força o entendimento e a defesa de uma educação física que de conta de formar para a prática esportiva e encontrar talentos. Ainda que tal discurso tenha perdido uma parte de sua validação, não pelos motivos que consideramos mais adequados – não ser a educação física escolar responsável por tal tarefa – mas apenas pelo entendimento de que as possíveis estrelas encontradas nas escolas ainda não estariam prontas para ganhar medalhas em 2016, o que, afinal, é o único interesse do Comitê Olímpico Brasileiro e seu presidente eterno.

Não devemos esquecer ainda que, conforme consideração do professor César Nunes (2003, p. 36) a cidadania também teria um componente moral (capítulo 1.2 deste trabalho). Existiram ideias, desejos, valores que também precisam estar disseminados entre as pessoas para que a emancipação, e pensamos que também para que a cidadania, não corra o risco de ser apenas “direitos garantidos” através de leis. É preciso uma consciência universal de que todos os indivíduos devam ter plenas condições, e meios para, desenvolver uma existência plena e feliz.

Tal processo, de construção de valores coletivos, de uma moral que podemos chamar socialista, deve compor as aulas de educação física se queremos a efetivação dos direitos da corporalidade. O aluno que se recusa a tocar a bola para outro de desempenho menor no jogo não apenas não entendeu que a participação do outro deve ser tão respeitada quanto a dele, mas também e principalmente não internalizou, não desenvolveu uma visão moral de que aqueles indivíduo tem tanto direito de jogar quanto ele próprio, e que tal igualdade precisa ser efetivada. Não apenas através das regras – geralmente impostas pelo professor, que diz, por exemplo, que a bola deve ser tocada para todos os integrantes do time antes de se fazer um ponto – mas sim pela própria consciência dos alunos, pelos valores que foram construídos e que ele buscará, autonomamente, tornar efetivo.

O que não significa que as regras elaboradas pelo professor – ainda que sejam sempre melhores as regras estipuladas em grupo – não possam ser um caminho na construção desses valores fundamentais para a cidadania. Nem estamos dizendo que tal processo poderá ser concluído nos anos de educação básica, mas iniciar esse processo, despertar os alunos para essa necessidade e, principalmente, demonstrar/construir uma forma “modelar” de se entender os caminhos para a efetivação dos direitos sociais, para todos, poderá formar um indivíduo que refletirá a cada momento que encontrar situações de negação desses direitos, sejam eles os políticos, sociais ou da corporalidade.

Mas ainda não para por aqui, e iniciado o processo que permitirá aos indivíduos primeiro reconhecer os direitos da corporalidade como direitos de todos, e segundo identificar situações em que tais direitos estejam sendo negados, é preciso, como terceiro passo, construir a consciência de que tal negação precisa e deve ser superada. Apontar, encontrar e construir caminhos para que a cidadania corporal seja efetivada. Para que sejam derrubadas todas as formas de controle, negação, descrédito e oposição a uma manifestação corporal, contanto que não ofensiva ou desrespeitosa.

O menino a quem é negada a prática da ginástica rítmica, a menina que ao jogar futebol ainda precisa enfrentar diversas formas de preconceito. A dança afro-brasileira que ainda é vista por muitos como macumba, a macumba que ainda é vista como magia negra. Todas, manifestações corporais cujos direitos da corporalidade de seus praticantes vem sendo negados ou atacados. A luta por direitos no Brasil é dura e longa, pensamos apenas ter incluído mais um, importante, âmbito desta luta.

Poucos autores contribuíram tanto, especialmente no que se refere aos direitos pela educação, para essa luta. Paulo Freire é educador reconhecido mundialmente. Seu trabalho, ao longo de muitos anos de dedicação, sempre foi comprometido com a classe trabalhadora, e com a busca da superação das desigualdades latentes, não apenas neste país, mas também em outros para onde foi semear suas ideias, entre ricos e pobres.

Como tantos outros pesquisadores, buscamos também nele apoio, aqui especialmente na construção do conceito de cidadania corporal. Como já dito, compreendida por nós como um âmbito, interno, jamais segregado da cidadania, referente a consolidação, efetivação e conscientização sobre os direitos da corporalidade. Isto, num âmbito filosófico, teórico sobre a cidadania corporal.

O que buscamos em Paulo Freire é o caráter mais individual desse processo: a autonomia do indivíduo na construção de sua cidadania, que não pode ser efetivada de dentro para fora, mas que também não será completa se realizada apenas de fora para dentro. De forma dialética, é preciso discutir, disseminar, construir condições para a efetivação da cidadania corporal, mas é também necessário desenvolver, junto com o indivíduo, caminhos para sua “cidadanização”. Parte do esforço é interno, pessoal – o que não quer dizer que não esteja associado à educação, muito pelo contrário – e passa, acreditamos, pela questão da “autonomia corporal”.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire nos apresenta uma série de exigências para a educação que busca a formação de um indivíduo autônomo. Em seu *Pedagogia do Oprimido*, o autor trata da educação preocupada não apenas com a libertação de situações de opressão, mas com a própria superação da lógica opressiva.

Nestas duas obras, o autor nos indica caminhos para pensarmos na autonomia corporal. Primeira consideração fundamental está em sua definição da pedagogia do oprimido: “aquela que tem de ser forjada **com** ele e não **para** ele, enquanto homens ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2005, p. 34, grifos do autor). Uma educação forjada com, leva em consideração, trabalha e desenvolve a autonomia dos indivíduos. A recuperação da humanidade pode, tendo atravessado toda nossa reflexão sobre a cidadania, ser entendida como a efetivação da cidadania.

Sendo assim, a pedagogia do oprimido pode ser estendida à pedagogia do corpo oprimido. Corpo que se manifesta, mas cujas manifestações são moldadas e controladas. Para

se enfrentar isto, uma pedagogia que considera, valoriza a autonomia corporal dos indivíduos, suas possibilidades, vontades e expressões, buscando a realização da cidadania corporal.

Entender que a educação do corpo não é, como já foi, o adestramento físico, mas a amplificação e valorização das manifestações corporais, é exigência básica. E é preciso ter claro que tal educação não se dá no sentido único do professor para o aluno, de um, sábio, para outro, ignorante, mas sim, como traduz Freire, consciente de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, como sentencia o autor, não é possível pensar em docência sem discência – a primeira de suas exigências para a formação para a autonomia.

O autor apresenta outras exigências, das quais destacamos: 1. Respeitar os saberes dos educandos, não apenas reconhecendo-os e valorizando-os, mas também discutindo a razão de ser desses saberes. 2. Corporificar as palavras através do exemplo, “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporalidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 1996, p. 34). 3. Refletir criticamente sobre a prática, num processo em que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser do porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me” (FREIRE, 1996, p. 39).

5. Reconhecimento e assunção da identidade cultural, essa em particular muito relacionada, enquanto fundamento, “primeiro passo” para a autonomia, pois refere-se a “assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41). 6. Reconhecimento do indivíduo como ser condicionado, mas não determinado, sendo a inconsciência sobre tal inacabamento a diferença ente ambos; o condicionado sabe-se inacabado, e isso o impulsiona num permanente processo social de busca. 7. Apreensão da realidade, para que o professor possa ter clareza da própria prática e do mundo sobre o qual discute. 8. Convicção de que a mudança é possível, afinal “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 23); a própria neutralidade, para o autor, seria já uma forma de inserção na realidade é, portanto, uma decisão, uma escolha e uma intervenção. 9. Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, na qual convivem tanto “o esforço de **reprodução** da ideologia dominante quanto o seu **desmascaramento**. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas” (FREIRE, 1996, p. 98, grifos do autor).

Todas essas exigências, que podem ser melhor entendidas a partir da leitura direta da obra de Freire, fazem referência direta ou indiretamente às exigências da educação, do pensar pedagógico da escola, para a formação autônoma de seus alunos. A incompletude, por exemplo, de que fala Freire, associada à negação da determinação dos sujeitos, leva o professor a enxergar o aluno como um indivíduo com história própria, ação sobre o mundo em que vive e, portanto, dono de uma dada autonomia, que precisa ser estimulada. Caso considerasse o aluno determinado, restando-lhe apenas a incorporação de seus ensinamentos, o professor estaria desconsiderando sua autonomia perante os saberes construídos pela humanidade.

Esse processo se manifesta na educação física quando o professor acredita que as regras internacionais do futsal, por exemplo, tornam o jogo algo pronto, imutável, e que cabe a ele transmitir, e ao aluno incorporar, exatamente como está. Qualquer alteração, qualquer distanciamento da regra original é entendido como erro, e rapidamente repreendido. Reconhecer que o jogo dos alunos é influenciado pelo jogo oficial, mas que não precisa se limitar a ele, é reconhecer a autonomia dos alunos para encontrar novas respostas para um problema antigo.

Isso não quer dizer que as regras não possam ser ensinadas. A questão está na atuação, na relação do professor com elas. Se as regras são seguidas a risca, sem qualquer forma de reflexão, discussão ou conversa sobre as novas “respostas corporais” dos alunos para uma dada tarefa, esse professor estará desconsiderando incompletude de todas as manifestações corporais. O fato do futsal se apresentar de uma determinada forma nos dias de hoje, não o fixa nessa forma, acima de qualquer vontade do ser humano. É possível entender e reconhecer a importância de regras internacionalmente válidas, mas as manifestações corporais originais, criativas dos alunos não podem ser ignoradas ou, o que é ainda mais grave, desestimuladas ou ceifadas. O direito a corporalidade, no nosso entendimento, deve incluir a oportunidade e o reconhecimento das novas, originais manifestações corporais. Respostas corporais particulares, frente às necessidades humanas, tão válidas quanto as que historicamente conquistaram hegemonia.

O aluno que no meio de um jogo de futsal abraçar a bola e correr até o gol deverá entender que essa é uma alternativa possível para a solução do problema que tinha, apenas não permitida pela regra daquele jogo. Regra estipulada a partir de um consenso que acredita que

não poder agarrar a bola e correr com ela pelo campo é algo necessário ao bom andamento do jogo. E ainda vale terminar com a pergunta: Você concorda com esta regra? Você acha que ela permite que o jogo aconteça de uma melhor forma? Você gostaria de conhecer o futebol americano?

Uma reflexão muito interessante feita por Paulo Freire nos permite, tendo a questão da autonomia e da cidadania como pano de fundo, demonstrar mais uma vez como o pensamento do autor pode ser traduzido para a educação física. Diz o autor que o oprimido vive em uma dualidade na qual “ser é parecer e parecer é parecer com o opressor”. Dentro desta lógica, seria impossível superar a lógica opressor-oprimido, pois a intenção do oprimido não é acabar com a opressão, mas apenas se tornar opressor. Isso porque desconhece outra possibilidade de organização social.

Um dos temas que pensamos mais fundamentais para se trabalhar na educação física é a constante supervalorização da beleza, do corpo esbelto, do corpo saudável. Cada vez mais cedo, crianças e adolescentes enxergam em seus ídolos símbolos de beleza e passam a desejar ter o mesmo corpo. Os modelos, femininos ou masculinos, exibem silhuetas difíceis de serem obtidas, mas desejadas por todos. Na educação física a vontade de ter um corpo esbelto e “sarado”, ou a vergonha por não tê-lo se manifesta claramente, seja nas próprias palavras dos alunos, seja em seu comportamento.

Tal fenômeno, não se pode negar, é opressor. O corpo perfeito se torna o modelo pelo qual crianças e principalmente adolescentes se avaliam a si próprios e aos colegas. Para fazer parte do mundo – ou da parte do mundo que vale a pena – é preciso um corpo belo. Esses alunos, que estão nas escolas e que buscarão nas aulas de educação física informações sobre como obter o corpo ideal, reproduzem a lógica denunciada por Freire: se sentem oprimidos pela imperiosidade de uma dada beleza, à qual tem que se adequar, mas tem convicção de que precisam parecer daquela forma determinada. Sua própria existência no grupo – valorização – está condicionada a sua aparência.

Corpos oprimidos pelas exigências estéticas, pelas regras internacionais, pela tradição, pelo preconceito, pela ignorância. Manifestações corporais que são boicotadas, ignoradas e por vezes enfrentadas, por não serem “normais”, adequadas. Direitos da corporalidade dos alunos que vão sendo negados e negligenciados, definindo apenas uma

determinada parte desses direitos que, avaliados como corretos pelos opressores, vão sendo transmitidos aos oprimidos.

Quebrar com essa lógica, fundamentar o trabalho em sala de aula (seja ela a sala, seja ela a quadra) numa “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 45). Entendendo que a pedagogia do oprimido, por ser humanista e libertadora, terá dois momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005, p. 46).

Processo que um professor não pode cogitar resolver sozinho. Mas a beleza de seu trabalho está precisamente na possibilidade de chamar, agitar outros na busca dessa superação da lógica opressor-oprimido. Um trabalho que não pode ser de “propaganda libertadora”, que enxerga os alunos como depositários dos anseios revolucionários, mas sim um despertar através da conscientização, no diálogo.

Cabe ao professor sensível a esta luta, lembrar sempre que “foi sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou a crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (FREIRE, 2005, p. 61). Nesse sentido da formação de pessoas comprometidas e interessadas na mudança, diz Castellani Filho, sobre a formação dos “agentes sociais de esporte e lazer”:

Mais do que qualifica-los, portanto, tratava-se de redimensionar seus conhecimentos no sentido de colocá-los em sintonia com uma perspectiva teleológica de política pública de esporte e lazer afinada com um projeto histórico de sociedade que, no mínimo, expressava desacordo com aquele sedimentado nos padrões sob os quais se estrutura nossa sociedade. (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 10).

Entender os direitos da corporalidade como mais um âmbito dos direitos fundamentais do homem, e sua efetivação através da libertação do corpo, conscientização, ampliação e valorização das manifestações corporais é parte do caminho para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os seres humanos não têm direitos. Construíram direitos. Para olhos atentos, a diferença entre as duas sentenças é grande. E ambas são diferentes da frase às vezes usada como arma de defesa, às vezes com ironia, “eu conheço meus direitos”. Os seres humanos definitivamente devem conhecer seus direitos, mas não podem resumir-se a isso. Devem ter direitos, mas não podem entendê-los como dados a priori, naturais. Os “direitos” foram construídos com o propósito de tornar melhor a vida de cada indivíduo. Chegamos ao fim? Todos hoje têm uma vida digna, sendo respeitados e protegidos em sua individualidade? Não. Por isso, o processo continua, e a construção dos direitos deve, precisa seguir avançando.

Os seres humanos elaboraram ainda outras coisas além do conceito de “direitos”. O esporte é uma delas. A dança outra, o jogo, a brincadeira, a capoeira, a ginástica e a luta, outras. Manifestações corporais, respostas que os indivíduos foram construindo diante de suas angústias, inspirações e vontades. Manifestações que, não de hoje, se conveniou chamar de cultura corporal.

A humanidade construiu, a sua forma, o mundo que habita. Diferentes grupos, vivendo em diferentes locais, foram construindo diferentes formas de se relacionarem, entre si, e com a natureza. De forma bastante resumida e imprecisa – já que não é esta a especialidade deste trabalho – foi assim que o ser humano elaborou o que chamamos de cultura.

Neste processo, o corpo foi chamado em muitos momentos, para se expressar, para se manifestar, e assim foram sendo construídas as muitas formas de lidar e movimentar o corpo. Como já foi defendido, no Brasil a partir da década de oitenta, por alguns autores da área da educação física, é esta parte específica da cultura, aquela relacionada ao corpo, que deve estar a cargo da educação física escolar.

Isso porque entendem, assim como o autor deste trabalho, que a escola é o espaço institucional responsável pela garantia de um processo no qual os indivíduos possam ter contato com o conhecimento: respostas produzidas historicamente pelos seres humanos diante de suas dúvidas, questionamentos e anseios. Não apenas pelo direito de apreendê-los, mas também pelo direito de entender como se dá o processo de elaboração destes conhecimentos, para que possam participar de sua elaboração.

É com base nessa reflexão – que aqui resumimos a partir do trabalho apresentado – que se fundamenta a ideia apresentada no final do capítulo quatro: os direitos da corporalidade. Acervo de conhecimentos, relacionados ao corpo, que todos os indivíduos têm o direito de apreender, refletir, discutir e re-significar.

T. H. Marshall, como visto no primeiro capítulo, divide a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. Sem retomar discussões já realizadas, pensamos que os direitos da corporalidade servem para completar, ou talvez apenas destacar um âmbito dos direitos humanos que nos é especialmente relevante, e que pensamos extremamente valioso. Assim, acreditamos elucidar melhor o papel da educação física escolar na formação para a cidadania: sem ignorar os outros âmbitos, tratar com especial atenção os direitos da corporalidade, garantindo que os alunos conheçam, reflitam, discutam, questionem, re-elaborem e elaborem a cultura corporal.

Mas a educação física escolar não é independente do mundo. Bem por isso é preciso entender que nem todos compartilham, nem são hegemônicas as formas apresentadas acima para se entender os direitos, a cidadania, a escola, a educação. Refletir, discutir e entender como tais conceitos são tratados nos dias hoje ajuda a compreender os desafios impostos a uma educação física que busque garantir os direitos da corporalidade – por isso este trabalho foi elaborado.

Mas ele também foi elaborado pela certeza de que também o mundo não independe da educação física. As ações de um professor que tenha apreendido, concordado, e que passe a defender os direitos da corporalidade, certamente terão algum efeito, que pode ser invisível para o mundo, minúsculo para o país, pequeno para a cidade, discreto para a escola, mas que certamente será enorme para os alunos.

Alunos que também não estarão prontos a abandonar suas aulas de queimada, vôlei e futebol. O fato de serem direitos, não garante interesse imediato dos indivíduos. O voto é um direito, que pensamos extremamente fundamental, e mesmo assim muitos não parecem interessados nele. Mas o fato é que, enquanto direitos, devem ser defendidos.

Defendê-los é, portanto, premissa básica. O que não quer dizer que seja uma ideia simples. Foram necessários muitos anos, e muito esforço, para que os direitos dos negros, por exemplo, fossem compreendidos, pelos seres humanos, e garantidos, pela lei. Dois processos que andam próximos, mas não em conjunto.

No Brasil, nos últimos anos, são claros os avanços nesse sentido de defesa de direitos. Não são antigos os Estatutos da Criança e do Adolescente e do Idoso, bem como o importante Estatuto do Torcedor, que buscou organizar o espetáculo “futebol” no país. Leis foram criadas buscando diminuir o preconceito e as desigualdades de gênero, cor, renda, orientação sexual. Aos poucos, as mulheres passam a ocupar cargos semelhantes, e com os mesmo salários que os homens, nas empresas do país, enquanto os homens passam a contribuir mais para a organização e manutenção do lar. O indivíduo de baixa renda, através da nova lei de cotas para as universidades, começa a ocupar os bancos das universidades. A cultura negra começa a ser reconhecida e valorizada como parte importante da cultura brasileira. Os casais homoafetivos, através de decisão do Supremo Tribunal Federal, passam a ter seus direitos de união reconhecidos. Direitos que aos poucos vão sendo garantidos por leis, assumidos e compreendidos, em distintos graus, pelos indivíduos, mas que ainda estão longe de serem efetivados.

O que não diminui a importância do começo. Por isso, a atuação do professor não pode ser apenas dentro da sala de aula. Ali, claro, o desafio já é grande, mas sua atuação precisa extrapolar o âmbito da sala de aula, e alcançar, por exemplo, a diretoria da escola em que trabalha, ou o acompanhamento, ou quem sabe a participação na elaboração das leis e projetos que façam referência a educação física, ou mesmo à educação em geral.

Como o novo Plano Nacional de Educação, que deveria estar em vigor desde 2011, mas que ainda segue em tramitação no Congresso. Apesar do atraso, as perspectivas que o Plano apresenta são muito boas. Depois de um primeiro projeto, que esteve em vigor entre os anos de 2001 e 2010, excessivamente longo e impreciso, e que não indicava de onde sairia o dinheiro para a execução das metas propostas, o novo Plano se apresenta claro, enxuto, e com uma compreensão, precisamente, da educação enquanto direito social. Sem dizer o direcionamento de 10% do PIB para a educação, contribuindo para a melhora da infraestrutura das escolas e para a valorização do professor.

Especificamente no que se refere à educação física, compartilhamos com Valter Bracht o entendimento de que os argumentos que antes legitimavam disciplina escolar, qual seja a aptidão física e esportiva, não apenas não se sustenta nas perspectivas progressistas, como também na conservadora. Isso porque, a preparação para o mercado de trabalho, grande interesse da atual perspectiva sobre educação, poderia prescindir da educação física. E mesmo

a tentativa do setor conservador, de retomar a importância da disciplina como promotora da saúde, se veria esvaziada, devido a constante privatização da saúde (bem como do esporte e do lazer) promovida pelo Estado mínimo neoliberal.

Por tudo isso, esse seria um momento em que justificar a educação física seria mais fácil dentro de uma perspectiva crítica de educação, uma vez que

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da Educação Física. (BRACHT, 1999, p. 82-83).

São essas apenas algumas reflexões sobre o momento em que vivemos. Momento que, como já dito, é sempre de construção, de elaboração. O próprio mundo, como disse Paulo Freire, não é, mas sim “está sendo”. O Brasil demonstra interesse e alguma vontade em seguir avançando na garantia de direitos. A educação física escolar patina ainda sem acompanhar os iniciais processos que buscam transformar a educação no Brasil. A cidadania é defendida, mas sem ser compreendida, entendida ou refletida.

É com a intenção de contribuir para o avanço, que este trabalho foi elaborado. Os direitos da corporalidade – muito mais a ideia que representam do que o nome que propomos – pode ser um caminho para a educação física escolar dar sua parcela de contribuição para a “formação para a cidadania”, garantida pela Constituição brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. S. Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, 2010.

ARROYO, M. *Da Escola Carente à Escola Possível*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1991.

ARROYO, M., BUFFA, E. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 8ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARROS, J. M. C. Cidadania e a Prática Esportiva Formal e Não Formal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 19 (3), maio/1998, p. 99 – 105.

BENEVIDES, M. V. M. *A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. 3ed. São Paulo: Ática, 2003.

BENEVIDES, M. V. M. *Cidadania e Democracia*. Lua Nova, n. 33, p. 5-16, 1994.

BETTI, M. Educação Física, Esporte e Cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 2 e 3, abr./set. 1999, p. 84 – 92.

BRACHT, V. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Caderno Cedes, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. A Criança Que pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 7, n. 2, 1986, p. 62 – 68.

CAMPOS, V. M. Q. G. *A construção da noção de cidadania em livros didáticos de historia de 1ª a 4ª serie do ensino fundamental I*. Dissertação de mestrado, Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2005.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. (organizador). *Gestão Pública e Política de Lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. O Estado Brasileiro e os Direitos Sociais: o esporte. In HÚNGARO, E. M., DAMASCENO, L. G. e GARCIA, C. C. (Organizadores). *Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais*. Santo André: Alpharrabio, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. *Política Educacional e Educação Física*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. O estado brasileiro o os direitos sociais: o esporte. In HÚNGARO, E. M., DAMASCENO, L. G. e GARCIA, C. C. (Organizadores). *Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais*. Santo André: Alpharrabio, 2008.

CHARLOT, B. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAGNINO, E. *Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal*. Revista Rio de Janeiro, n.15, p. 45-65, 2005.

DARIDO, S e MILANI, A. G. *Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar: valores e cidadania*. Relatório de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq, Instituto de Biociência, Rio Claro, SP, 2005.

DARIDO, S. et ali. A educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 15, n. 1, jan./jun. 2009, p. 17 – 32.

DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILI, P. e ALENCAR, C. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

HOFLING, E. M. *A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau*. Dissertação de mestrado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1981.

HUNGARO, E. M. *Trabalho, Tempo Livre e Emancipação Humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais*. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em <www.ipm.org.br>. Dados sobre Inaf. Acesso em 04 de Março de 2012.

JUNQUEIRA, G. M. *Esporte e Cidadania: uma relação apenas anunciada na formação docente*. Dissertação de mestrado em Educação. PUC – Campinas, 2004.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na Escola. In AQUINO, J. G. *Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

LENHARO, A. *Sacralização da Política*. Campinas: Papirus, 1986.

MARINHO, I. P. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro, DEF-MÊS, 1953, v. 2.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, C. E. *Da globalização da economia à falência da democracia*. Economia e Sociedade, Campinas, n. 6, p. 1-23, 1996.

MELLO, A. S., NETO, A. F., E VOTRE, S. J. Intervenção da Educação Física em Projetos Sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 31, n. 1, set./2009, p. 75 – 91.

MELO, M. P. Lazer, Esporte e Cidadania: debatendo a nova moda do momento. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, maio/agosto de 2004, p. 105 – 122.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em < www.redefederal.mec.gov.br >. Acesso em 04 de Setembro de 2012.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NETTO, J. P. Estado, Política e Emancipação Humana. In HÚNGARO, E. M., DAMASCENO, L. G. e GARCIA, C. C. (Organizadores). *Estado, política e emancipação*

humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André: Alpharrabio, 2008.

NOGUEIRA, M. A. *Um Estado Para a Sociedade Civil*: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOSELLA, P. *Qual Compromisso Político?* Ensaio sobre a Educação Brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco – EDUSF, 1998.

NUNES, C. *Educar Para a Emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003.

NUNES, C. FEITOZA, R. Os Movimentos Sociais e as Políticas Educacionais Diante da Questão da Emancipação Humana: As tendências reais e as novas ilusões repostas. *QUAESTIO*, Sorocaba, SP, v.10, n. 1/2, p. 71-94, maio/nov. 2008.

PALAFOX, G. H. M., PRADO, P., ASSUNÇÃO, A. e CASAGRANDE, C.G. A Competição Esportiva da Escola Como Campo de Vivência do Exercício da Cidadania Participativa: projeto político-pedagógico em construção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17 (3), maio/1996, p. 279 – 287.

PORTAL G1 DE NOTÍCIAS. Disponível em <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/08/pesquisa-do-ibope-mostra-principais-preocupacoes-dos-brasileiros.html>>. Dados sobre as principais preocupações dos brasileiros em 2010. Acesso em 16 de Set. de 2012.

SADER, E. *A Transição no Brasil*: da ditadura à democracia? 10ª Ed. São Paulo: Atual, 1991.

SAVIANI, D. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 38ª ed. Campinas, Autores Associados, 2006.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In Vários autores. *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus; São Paulo: Ande, 1992.

SINGER, A. Raízes Sociais e Ideológicas do Lulismo. *Novos Estudos Cebrap*, nº 85, p. 82-102, nov. 2009.

SOARES, C. *Educação Física: Raízes europeias e Brasil*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VERONEZ, L. F. C. *Quando o Estado Joga a Favor do Privado: as políticas de esporte após a constituição de 1988*. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 2005.